

# Međuučenički odnosi i odnos nastavnika i učenika u školama kao pokazatelj kulture organizacije

---

Nikić, Etna

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:020396>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-15**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

**ETNA NIKIĆ  
DIPLOMSKI RAD**

**MEĐUUČENIČKI ODNOSI I ODNOS  
NASTAVNIKA I UČENIKA U ŠKOLAMA  
KAO POKAZATELJ KULTURE  
ORGANIZACIJE**

**Zagreb, rujan 2020.**

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ  
(Zagreb)**

**DIPLOMSKI RAD**

Ime i prezime pristupnika: **Etna Nikić**

TEMA DIPLOMSKOG RADA: **Međučenički odnosi i odnos  
nastavnika i učenika u školama kao pokazatelj kulture organizacije**

MENTOR: *izv. prof. dr. sc.* **Vatroslav Zovko**

SUMENTOR: *izv. prof. dr. sc.* **Irena Cajner Mraović**

**Zagreb, rujan 2020.**

# SADRŽAJ

1. UVOD .....	1
2. Školska klima .....	3
3. Organizacijska kultura .....	5
4. Organizacijska kultura škole .....	9
5. Relacija koncepata školske klime i organizacijske kulture škole.....	13
6. Međuljudski odnosi kao ključan aspekt školske klime i organizacijske kulture škole .....	17
7. Cilj, problemi i hipoteze.....	20
7.1. Cilj.....	20
7.2. Problemi .....	21
7.3. Hipoteze .....	22
8. Metoda.....	23
8.1. Sudionici.....	23
8.2. Instrumenti.....	23
9. Postupak .....	25
10. Rezultati.....	26
10.1. Faktorska analiza .....	26
10.2. Deskriptivna analiza.....	30
11. Rasprava .....	31
12. ZAKLJUČAK.....	37
Literatura .....	40
Popis tablica .....	47
Izjava o samostalnoj izradi rada .....	48

## SAŽETAK

Polazeći od pregleda literature koji upućuje na ključnu ulogu školske klime i organizacijske kulture škole u smislu uspjeha škole u ostvarivanju njene specifične vizije i misije te uloge u društvu općenito, te vodeći računa o nužnosti kontinuiranog praćenja školske klime i organizacijske kulture škole od strane rukovodstva svake pojedine škole, cilj ovoga istraživanja je provjeriti je li moguće koristiti isti instrument u svrhu mjerenja školske klime i organizacijske kulture škole. U tu svrhu korišten je koncept školske klime koji prepoznaje njenih pet dimenzija: priroda odnosa između nastavnika i učenika; priroda odnosa među učenicima; učenička autonomija; postojanje i primjena školskih pravila i izvršavanje školskih obveza.. Koncept organizacijske kulture operacionaliziran je kroz njenih sedam ključnih komponenti: solidarnost, kultura povjerenja, tolerancija, suradnja, participativni menadžment, pridržavanje pravila i odgovornost. Kvantitativno istraživanje provedeno je na uzorku 102 nastavnika koji predaju završnim razredima srednjih škola koje su sudjelovale u istraživanju, od čega 41 nastavnik predaje u gimnazijama, a 60 nastavnika predaje u srednjim strukovnim školama i koji su dali svoj dobrovoljni pristanak da anonimno odgovore na anketni upitnik koji je sadržavao 32 čestice skale školske klime. Za utvrđivanje prikladnosti podjele tih čestica na sedam subskala koje opisuju komponente organizacijske kulture korištena je eksploratorna faktorska analiza sa zadanim jednim faktorom, koja je potvrdila sadržajnu podjelu čestica na pojedine subskale, osim za subskalu Tolerancija jer za tu subskalu nije pronađena niti jedna čestica koja joj po sadržaju odgovara. Rezultati ovoga istraživanja pokazuju kako je moguće koristiti isti instrument za istodobno mjerenje i praćenje školske klime i organizacijske kulture škole, što ne iznenađuje s obzirom na to da su međuljudski odnosi dionika škole zajednički nazivnik oba koncepta. Ipak zabrinjava činjenica da među 32 čestice kojima se opisuje školska klima nije pronađena ni jedna koja opisuje toleranciju, što otvara perspektivu budućih istraživanja i daje važne praktične implikacije.

**Ključne riječi:** organizacijska kultura škole, školska klima, međuljudski odnosi, nastavnici, srednje škole.

## SUMMARY

Starting from the literature review which points to the key role of school climate and organizational culture of the school in terms of school success in achieving its specific vision and mission and role in society in general, and taking into account the need for continuous monitoring of school climate and organizational culture. The aim of this research is to check whether it is possible to use the same instrument for the purpose of measuring the school climate and organizational culture of the school. For this purpose, the concept of school climate was used, which recognizes its five dimensions: the nature of the relationship between teachers and students; the nature of the relationship between students; student autonomy; existence and application of school rules and fulfilment of school obligations. The concept of organizational culture is operationalized through its seven key components: solidarity, culture of trust, tolerance, cooperation, participatory management, adherence to rules and responsibility. Quantitative research was conducted on a sample of 102 teachers who teach the final grades of high schools that participated in the research, of which 41 teachers teach in high schools and 60 teachers teach in vocational high schools and who gave their voluntary consent to respond anonymously to the survey questionnaire contained 32 particles of the school climate scale. To determine the suitability of the division of these particles into seven subscales that describe the components of organizational culture, exploratory factor analysis with a given one factor was used, which confirmed the content division of particles into individual subscales, except for the tolerance subscale because no particle was found for its content corresponds. The results of this research show how it is possible to use the same instrument to simultaneously measure and monitor the school climate and organizational culture of the school, which is not surprising given that interpersonal relationships of school stakeholders are the common denominator of both concepts. However, the fact that none of the 32 particles describing the school climate describes tolerance has been found, which opens the perspective of future research and gives important practical implications.

**Keywords:** school organizational culture, school climate, interpersonal relations, teachers, high schools.

# 1. UVOD

Učenici provode znatnu količinu vremena u prostorima škole pa stoga ne iznenađuje činjenica da iskustva koja dobiju u školi imaju velik utjecaj na njihov ukupan svakodnevni život (Kane, Hoff, Cathcart, Heifner, Palmon, Peterson, 2016), ali i na ukupan dugoročni razvoj njihove osobnosti, vrijednosnog sustava, stavova, navika i posljedično svemu tome ponašanja u određenim situacijama. Upravo zato se uspjeh učenika ne može svesti samo na školsko gradivo odnosno ocjene iz pojedinih predmeta. Učenici ne mogu biti zadovoljni svojim školovanjem isključivo na temelju kvantitete i kvalitete znanja i vještina koje su naučili i usvojili u okviru pojedinih nastavnih predmeta, nego je za njihovo zadovoljstvo školovanjem potrebno znatno više od onoga što se događa isključivo u okviru nastave. Primjerice, učenici se u školi trebaju osjećati sigurno, odnosno moraju zadovoljiti svoju potrebu za sigurnošću kako bi mogli uspješno izvršavati školske zadatke i svladavati školsko gradivo. Sigurnost je važan, ali ne i jedini preduvjet dobrog osjećaja i motivacije učenika. Sukladno hijerarhiji potreba (Maslow, 1943) učenici trebaju zadovoljiti i neke druge potrebe kako bi mogli stremiti ka najvišoj razini svojih potreba odnosno ka vlastitom samoostvarenju. Te druge potrebe odnose se prvenstveno na potrebu za pripadanjem, potrebu za statusom u društvenom okruženju i potrebu za dokazivanjem u skupini vršnjaka. Razina zadovoljenja tih potreba učenika usko je vezana uz školsku klimu, odnosno pozitivna školska klima pruža mogućnost zadovoljenja takvih potreba i time predstavlja preduvjet za izvršavanje školskih zadaća, motivirano učenje, postignuće ishoda učenja i time ukupan pozitivan razvoj učenika (Kane, Hoff, Cathcart, Heifner, Palmon, Peterson, 2016). Pozitivna školska klima nije samo preduvjet ovakvih pozitivnih procesa kod učenika, nego je ujedno i zaštitni čimbenik u odnosu na različite rizike kojima su učenici izloženi te predstavlja prevenciju poremećaja u ponašanju učenika, školskog neuspjeha, prekida u školovanju i napuštanja školovanja (Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D'Alessandro, 2013). Imajući u vidu da je na taj način školska klima čimbenik o kojem ovisi uspjeh učenika, a time i uspjeh škole u cjelini, školsku klimu bi trebalo smatrati prioritetom (Blum, McNeely, Reinhart, 2002), odnosno za rukovodstvo škole ona bi trebala predstavljati cilj iznad svih ostalih ciljeva.

Kada govorimo o školskoj klimi, pogotovo s aspekta rukovodstva škole, odnosno ako sukladno prethodnome školsku klimu promatramo kao prioritetnu zadaću škole, a time

prvenstveno mislimo na njeno rukovodstvo, tada dolazimo do još jednog važnog koncepta, a to je koncept organizacijske kulture škole. Već smo konstatare kako je pozitivna školska klima prioritet jer ona kreira sigurno i poticajno školsko okruženje u okviru kojega učenici mogu uspješno učiti i razvijati se u akademskom, ali i socijalnom i emocionalnom pogledu (Blum, McNeely, Reinhart, 2002). No, u literaturi ćemo pronaći i identične konstatare vezane uz organizacijsku kulturu škole (Tzianakopoulou, Manesis, 2018). Brojna su istraživanja koja svojim rezultatima nedvojbeno i egzaktno upućuju na snažne pozitivne korelacije između školske klime s jedne strane te školskog uspjeha učenika i motiviranosti njihovih nastavnika s druge strane (DeWitt, Slade, 2014). Isto su tako brojna istraživanja koja potvrđuju iste korelacije samo umjesto školske klime u fokusu imaju organizacijsku kulturu škole (Ghanney, Antwi, Ali, 2017; James, Connolly, 2009; Somprach, Prasertcharoensuk, Ngang, 2015). Mogli bismo reći da su školska klima i organizacijska kultura škole ključni čimbenici svega onoga što je vizija i misija škole. Postavlja se stoga pitanje što je to točno školska klima i što je to točno organizacijska kultura škole. Što se tiče školske klime, ona se obično opisuje kao kvaliteta ili dinamika života škole, što je prilično nejasna i neprecizna definicija (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Bez obzira što ne raspoložemo jednom jedinstvenom, jasnom i potpunom definicijom školske klime, važnost ovog koncepta je u praksi dovoljno prepoznata i potvrđena prethodno navedenim rezultatima znanstvenih istraživanja. O praktičnoj vrijednosti školske klime ne svjedoči samo količina znanstvenih istraživanja i stručnih radova koji se bave tim konceptom, nego i činjenica da u nekim državama postoje posebna tijela na nacionalnoj ili lokalnim razinama koja se bave evaluacijom i unapređenjem školske klime u praksi. Upravo jedno takvo tijelo u SAD u nastojanju definiranja školske klime ističe kako školska klima objedinjava iskustva učenika, učitelja i nenastavnog osoblja koja oni imaju na razini svakodnevnog života i rada u školi, uključujući ne samo procese učenja i poučavanja nego i međuljudske odnose, kolektivna vjerovanja i stavove koji su karakteristični za konkretno školsko okruženje (School Climate Council, 2007). Pri tome se želi naglasiti da školska klima istodobno proizlazi iz pojedinačnih iskustava dionika škole, ali i nadilazi ta pojedinačna iskustva i predstavlja zajednički „osjećaj“ škole (School Climate Council, 2007).

Neki autori (Kane, Hoff, Cathcart, Heifner, Palmon, Peterson, 2016) promatraju školsku klimu kao jednu od sastavnih komponenti školske kulture, što svakako ima



važne praktične implikacije, a pogotovo je važno s aspekta pristupa u znanstvenim istraživanjima ovih koncepata kada se radi o školi. Drugim riječima, takvo shvaćanje omogućuje istraživačima da koriste dijelom identične mjerne instrumente u mjerenjima školske kulture i školske klime. Ovakav pristup vrlo je prikladan i u praksi jer rukovodstvu i osoblju škole omogućava istodobno sagledavanje oba fenomena ključna za život i uspjeh njihove škole. Profesionalcima koji rade u odgojno-obrazovnim ustanovama svakako je bliži koncept školske klime pa je stoga i u istraživanjima opravdano i smisljeno polaziti od tog koncepta, pri čemu se nikako ne smije ispustiti iz vida koncept školske kulture jer, kao što je već rečeno, ta dva koncepta zajedno predstavljaju ključne odrednice djelovanja i učinkovitosti svake škole.

## **2. Školska klima**

O važnosti školske klime svjedoči opseg literature na međunarodnoj razini koja se bavi ovom temom, ali i broj rezultata u pretraživanjima pojma školska klima u različitim znanstveno-istraživačkim bazama kao što su Google Scholar ili baze pojedinih nakladnika i časopisa. Pogotovo je zanimljiv nalaz jednog istraživanja koje se bavilo ključnim riječima članaka koji se bave školskom klimom (Kane, Hoff, Cathcart, Heifner, Palmon, Peterson, 2016), a koja je u svojim rezultatima pokazala kako su te ključne riječi vezane uz gotovo sve aspekte škole i života učenika u školi. Konkretno, radi se o sljedećim pojmovima: školski uspjeh, agresija, implementacija programa prevencije nasilja, classroom management, strategije rješavanja konflikata, disciplinske mjere, povezanost škole i obitelji, strategije rukovodstva, uključenost roditelja, nasilje među učenicima u školi, ravnatelji škola i upravljanje školom, sigurnost škole, fizičko okruženje škole, organizacija škole, okruženje škole, socio emocionalni razvoj, učinkovitost učitelja itd. (Kane, Hoff, Cathcart, Heifner, Palmon, Peterson, 2016:2). U mnoštvu znanstvenih studija školske klime moguće je naći različite pristupe operacionalizaciji koncepta školske klime pa se stoga dimenzije školske klime donekle razlikuju kod različitih autora. No te razlike nisu suštinske, nego se više odnose na modalitete klasifikacije i organiziranja pojedinih komponenti školske klime koje jednako prepoznaje većina autora u ovome području. Tako je Nacionalni centar za školsku klimu u Sjedinjenim američkim državama svojedobno proveo opsežno istraživanje u kojem je obuhvatio pregled svih znanstvenih studija

školske klime u razdoblju od 1970. do zaključno 2013. godine (Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D'Alessandro, 2013) te je temeljem tog pregleda sasvim jasno da postoji pet ključnih područja manifestiranja komponenti školske klime: eksterno okruženje, sigurnost, učenje i poučavanje, međuljudski odnosi i školsko osoblje. Ono u čemu se autori međusobno razlikuju jest operacionalizacija tih pet područja, koja je problematična zbog svoje višeznačnosti. Na primjer, sigurnost kao komponenta školske klime svakako nadilazi granice fizičke sigurnosti učenika i obuhvaća ne samo objektivno stanje sigurnosti učenika za vrijeme njihovog boravka u školi nego i osjećaj sigurnosti kod učenika jer je poznato kako upravo taj osjećaj bitno utječe na to kako učenici uče i svladavaju školske obveze (Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih & Huang, 2010).

Američki Nacionalni centar za školsku klimu (2014) tu operacionalizaciju provodi na način kako je prikazano u Tablici 1.

**Tablica 1.** Dimenzije i glavni pokazatelji školske klime

Dimenzije		Glavni pokazatelji
<b>Sigurnost</b>		
1	Pravila i norme	Jasno postavljena pravila o fizičkom nasilju i verbalnom zlostavljanju te uznemiravanju i zadirkivanju, jasna i dosljedna primjena te mjerila za intervenciju odraslih.
2	Osjećaj fizičke sigurnosti	Osjećaj sigurnosti kod učenika i odraslih od fizičkih povreda u školi.
3	Osjećaj socijalno-emocionalne sigurnosti	Osjećaj sigurnosti kod učenika od verbalnog zlostavljanja, zadirkivanja i isključenosti.
<b>Podučavanje i učenje</b>		
4	Podrška učenju	Korištenje poticajnih nastavnih metoda, kao što su: poticanje konstruktivne povratne informacije, omogućavanje prikazivanja znanja i vještina na razne načine, podrška kod preuzimanja rizika i neovisnog razmišljanja, poticanje atmosfere dijaloga i propitkivanja, akademski izazov i individualna pažnja.
5	Socijalno i građansko učenje	Podrška razvoju društvenih i građanskih znanja, vještina i raspoloženja, uključujući učinkovito slušanje, rješavanje sukoba, razmišljanje o sebi i emocionalnu regulaciju, empatiju, osobnu odgovornost i etično donošenje odluka.

<b>Međuljudski odnosi</b>		
6	Poštovanje različitosti	Međusobno uvažavanje individualnih razlika (spol, rasa, kultura...) na svim razinama škole: učenik - učenik, odrasla osoba – učenik, odrasla osoba – odrasla osoba te visoki standardi tolerancije.
7	Socijalna podrška – odrasli	Obrazac potpomažućih vršnjačkih odnosa, uključujući visoka očekivanja za uspjeh učenika, spremnost na slušanje učenika i upoznavanje učenika kao pojedinca kao i osobnu zabrinutost za učenikove probleme.
8	Socijalna podrška – učenici	Obrazac potpomažućih vršnjačkih odnosa, uključujući prijateljstvo, druženje, rješavanje problema, akademsku pomoć i pomoć novim učenicima.
<b>Institucionalno okruženje</b>		
9	Povezanost sa školom / angažman	Pozitivna identifikacija sa školom i normama za široko sudjelovanje u školskom životu učenika, osoblja i obitelji.
10	Fizičko okruženje	Čistoća, red i privlačnost objekata te adekvatni resursi i materijali.
<b>Samo za osoblje</b>		
11	Rukovodstvo	Administracija koja stvara i prenosi jasnu viziju te je dostupna i podržava školsko osoblje i njihov razvoj.
12	Profesionalni odnosi	Pozitivni stavovi i odnosi između školskog osoblja koji omogućuju učinkovit rad i učenje zajedno.

**Izvor:** Kane, Hoff, Catchcart, Heifner, Palmon, Peterson, University of Nebraska-Lincoln, 2016, 3, prema National School Climate Center, 2014.

Za potrebe ovoga istraživanja korištena je konceptualizacija školske klime prema Way, Ranjini i Rhodes (2007) koja prepoznaje četiri ključne dimenzije školske klime: (1) priroda odnosa između učenika i nastavnika; (2) priroda odnosa među učenicima; (3) mjera do koje je učenička autonomija dozvoljena pri donošenju odluka; i (4) mjera do koje škola pruža jasna, konzistentna i korektna pravila.

### **3. Organizacijska kultura**

Porijeklo koncepta organizacijske kulture nalazi se u antropološkoj znanosti, ali danas se više veže uz područje ekonomije u čijem okrilju se zadnjih desetljeća intenzivno razvija organizacijska znanost. Tradicionalno se organizacijska kultura definira kao sustav značenja i vrijednosti koje zajednički dijele pripadnici iste organizacije (Smircich, 1983). No, razvojem i širenjem nove znanstvene discipline, došlo je i do novih spoznaja koje su rezultirale varijacijama te izvorne definicije. Tako su,

primjerice, Reichers i Sneider (1990, prema Dumay, 2009) proširili tu inicijalnu definiciju, sukladno proširenjima operacionalizacije koncepta organizacijske kulture do kojih su došli u svojim istraživanjima. Radi se o tome da su oni zajednička razumijevanja i vrijednosti o vlastitoj organizaciji povezali s vizijom i misijom organizacije, kao i s problemima s kojima se organizacija suočava u realizaciji te svoje misije i vizije.

Među brojnim varijacijama na temu definicije koncepta organizacijske kulture svakako još treba spomenuti onu koja inicijalni koncept organizacijske kulture raščlanjuje na tri međusobno povezane razine (Schein, 1985). Prva od tih razina je najdublja i najteže promjenjiva jer sadrži onaj dio organizacijske kulture koji je izvan svijesti i stoga izvan domašaja članova organizacije. Tu se zapravo radi o temeljnim pretpostavkama i vjerovanjima koja dijele članovi organizacije. To je najdublji dio vrijednosnoga sustava koji se odnosi na fundamentalna pitanja o realitetu, međuljudskim odnosima, o tome što je istina, a što iskrivljena percepcija, te sukladno tome što je pojavnost, a što pozadina konkretnih događaja. Prema Scheinu (1985) sljedeća po redu razina koncepta organizacijske kulture obuhvaća vrijednosti i norme, pri čemu svaki od tih koncepata precizno definira. Za ovoga autora vrijednosti su ono što dionici organizacije smatraju ispravnim i stoga poželjnim, dok norme definira kao refleksiju vrijednosti putem regulacije ponašanja članova organizacije. Maslowski (2001) je naknadno posebno detaljno operacionalizirao ovu razinu koncepta organizacijske kulture pri čemu je posebno istaknuo vrijednosti istodobno i kao standarde ponašanja u konkretnoj organizaciji i kao mjerilo po kojem se u konkretnoj organizaciji donosi odluka o tome što je važno i stoga vrijedno vremena i energije članova organizacije, a što ne.

Treća, odnosno posljednja razina koncepta organizacijske kulture koju prepoznaje Schein (1985) odnosi se na artefakte i praksu. To je svakako najprezentniji aspekt organizacijske kulture svake organizacije te se po tome organizacije međusobno identificiraju i razlikuju. Ta razina organizacijske kulture se manifestira kroz usmenu i pismenu predaju o iskustvima organizacije, pri čemu je posebno značajno to što se pojedini događaji iznose to češće što su bitniji za jasnu prezentaciju vrijednosti organizacije i njenog uspjeha u realizaciji tih vrijednosti. No, ne prepričavaju se nužno samo primjeri dobre prakse nego i negativna iskustva koja su važan primjer stvari koje

konkretna organizacija svakako treba nastojati izbjeći u budućnosti svog postojanja i djelovanja.

Vrijedi istaknuti još jedno proširenje izvorne definicije organizacijske kulture koje je dao Maslowski (2006). Ovaj autor govori o tri ključna aspekta organizacijske kulture: sadržaj, homogenost i snaga, pri čemu se sadržaj odnosi na temeljne pretpostavke odnosno vrijednosti i norme koje dijele članovi organizacije i koje se mogu egzaktno pratiti istraživanjem vrednovanja pojedinih čestica od strane članova organizacije. Homogenost je drugi aspekt organizacijske kulture o kojem govori Maslowski (2006). Za njega homogenost podrazumijeva razmjere do kojih temeljne pretpostavke, norme i vrijednosti, te svakako onda i artefakte i prakse jednako dijele svi članovi organizacije. Moglo bi se reći da homogenost organizacijske kulture za ovoga autora znači mjeru do koje su temeljne pretpostavke, norme i vrijednosti ukorijenjene u konkretnoj organizaciji. S obzirom da se radi o mjeri, jasno je da je i ovaj aspekt organizacijske kulture moguće pratiti i egzaktno izraziti, te je onda moguće procijeniti koliko se pojedina organizacija nalazi blizu ili daleko od idealnog stanja, a to je ono u kojem svi članovi organizacije dijele apsolutno jednake temeljne pretpostavke, norme i vrijednosti, te sukladno tome manifestiraju jednake obrasce ponašanja u istim situacijama.

Posljednji aspekt organizacijske kulture koji ističe Maslowski (2006) je snaga te kulture, koju on definira kao mjeru do koje je ponašanje članova organizacije determinirano temeljnim pretpostavkama, vrijednostima, normama i artefaktima njihove organizacije. Moglo bi se reći kako se snaga svake organizacije zapravo formira kroz organizacijske vrijednosti i homogenost organizacije.

Kao što je prethodno istaknuto, Maslowski (2006) je za svaki element organizacijske kulture jasno naveo mogućnost mjerenja. Isto navode i mnogi drugi znanstvenici koji se bave organizacijskom kulturom (Chan, 1998; Gonzales-Roma, Peiro, & Tordera, 2002). Neki autori su otišli i korak dalje pa su razvili metode mjerenja organizacijske kulture (Lebreton, James, Lindell, 2005).

Recentna literatura uvažava isti teorijski okvir koncepta organizacijske kulture, pa ga je jednako moguće naći i u priručnicima i udžbenicima (Ashkanasy, Wilderom, Peterson, 2011; Schneider, Barbera, 2014) baš kao i u studijama organizacijske kulture

u sasvim različitim područjima djelovanja kao što je privatni sektor (O'Donell, Boyle, 2008), javno zdravstvo (Kapetaneas, Kastanioti, Lazakidou, Prezerakos, 2015) ili policija (Jablanowski, 2017).

Zahvaljujući razvoju metoda mjerenja organizacijske kulture, sve su šire mogućnosti znanstvenog istraživanja ovoga koncepta, ali i primjene tih mjerenja u praksi. Tako se tijekom posljednjih dvadesetak godina organizacijska kultura sve više proučava i u okviru osnovnih i srednjih škola (Arifin, 2014; Bernabe, 2016; Dorczak, 2011; James, Connolly, 2009; Negiş-Işik, Gürsel, 2013; Prabhakar Nandamuri, Rao, 2012; Rajput, Novitskaya, 2013; Suharningsih, Murtedjo, 2017; Tzianakopoulou, Manesis, 2018), kao i u sustavu visokoškolskog obrazovanja (Gün, Çağlayan, 2013; Hsiao, Chen, Chang, Chou, Shen, 2009; Markos, Guoyuan, Abdulghani, 2019; Wiswman, Ngirande, Setati, 2017).

Za potrebe empirijskih istraživanja organizacijske kulture, ključna je operacionalizacija toga koncepta. Temeljem pregleda studija organizacijske kulture (Kummerow, 2014; Oliver, 2011), za potrebe ovoga rada koncept organizacijske kulture operacionaliziramo kroz njegovih ključnih sedam komponenti: (1) solidarnost, (2) kultura povjerenja, (3) tolerancija; (4) suradnja, (5) participativni menadžment, (6) pridržavanje pravila i (7) odgovornost.

Solidarnost kao prva sastavnica koncepta organizacijske podrazumijeva dobrovoljnu socijalnu koheziju, spremnost da se pomogne i dodijeli međusobna podrška unutar određene organizacije.

Kultura povjerenja u ovom kontekstu praktično znači organizacijskom kulturom pokazati zaposlenicima da im se vjeruje na način da ih se uključuje u sve procese koji se tiču njihove organizacije, uključujući i donošenje odluka čime se daje mogućnost svima da daju svoj doprinos u izgradnje kulture povjerenja i time ukupnom napretku svoje organizacije.

Tolerancija kao komponenta koncepta organizacijske kulture je zapravo podnošljivost, odnosno spremnost na uvažavanje tuđih ideja, stavova i načina života. To je ujedno i poštovanje, prihvaćanje i uvažavanje bogatstva različitosti u kulturama, što je u modernim načinu života osobito važno s obzirom na mobilnost ljudi.

Suradnja je sastavnica organizacijske kulture koju često u praksi prepoznajemo kao timski rad. To je zajednički rad na ostvarivanju ciljeva, pri čemu se stvaraju nove vrijednosti i novi ciljevi unutar postojećih i novih poslovnih ciljeva, a to je onda pokretač daljnjeg napredovanja i razvoja cijele organizacije.

Participativni menadžment je posebno osjetljiva komponenta organizacijske kulture jer ona znači da podređeni članovi organizacije participiraju u donošenju odluka zajedno sa svojim rukovoditeljima.

Pridržavanje pravila je sastavnica koncepta organizacijske kulture koja jamči da je unaprijed utvrđena verzija pravila ponašanja s kojom su jasno i transparentno upoznati svi članovi organizacije.

Odgovornost je komponenta organizacijske kulture koja se odnosi na poslovnu odgovornost ili odgovornost povezanu s dužnosti koju netko obavlja. Zapravo u najširem smislu može se reći kako ova komponenta organizacijske kulture podrazumijeva uredno izvršavanje dodijeljenih pojedinačnih zadataka u svrhu realizacije zajedničkih ciljeva na razini organizacije koji čine njenu viziju i misiju.

#### **4. Organizacijska kultura škole**

Pojam kultura odnosi se na način na koji ljudi funkcioniraju u određenom obliku zajedništva (Lesinger, Dagli, Altinay Grazi, Bin Yusoff , Altinay Aksal, 2016). Zajedništvo nikada ne zanemaruje individualne razlike među njegovim članovima, čak štoviše, zajedništvo koristi dobrobiti koje proizlaze iz različitosti njegovih članova jer te različitosti mogu rezultirati višom razinom kreativnosti , a onda i višom razinom uspješnosti tog zajedništva odnosno organizacije. Ljudi, kultura i obrazovanje predstavljaju integralnu cjelinu (Lesinger, Dagli, Altinay Grazi, Bin Yusoff , Altinay Aksal, 2016). Odgojno obrazovne institucije imaju zadaću prenositi društvene vrijednosti mladim naraštajima te tako odgajati i obrazovati buduće funkcionalne i konstruktivne članove zajednice. U antropološkom smislu, ovdje treba uočiti snažnu povezanost između informacija i ljudskih bića, odnosno razumjeti kako su ljudi kreatori i prenositelji informacija. Informacije koje prenosi odgojno obrazovni sustav imaju direktan utjecaj na kvalitetu života u nekoj zajednici jer o uspjehu prijenosa tih informacija ovisi daljnji napredak i razvoj određene zajednice.

Svaka odgojno obrazovna ustanova ima svoju organizacijsku kulturu koju na prvom mjestu čine suradnja i norme, no iza tog manifestnog dijela organizacijske kulture nalazi se jedinstveni identitet organizacije koji sam po sebi nije toliko prezentan, ali je očit u svim aspektima života i djelovanja konkretne organizacije. Pogotovo je važno uočiti činjenicu da taj identitet organizacije kod njenih članova kreira osjećaj pripadanja i lojalnosti. Ovo je važno u smislu razumijevanja snažnog utjecaja kulture na aktivnosti ljudi, odnosno snage utjecaja organizacijske kulture na motiviranost i predanost članova organizacije zajedničkim organizacijskim ciljevima (Lesinger, Dagli, Altinay Grazi, Bin Yusoff, Altinay Aksal, 2016). Organizacijska kultura je sustav navika, vjerovanja, vrijednosti, ponašanja i normi koje oblikuju modalitete egzistiranja ljudi kao članova određene organizacije. Drugim riječima, organizacijska kultura je svojevrsan rezultat koegzistencije članova organizacije koji svojim međusobnim odnosima kreiraju tu organizacijsku kulturu. Važno je pri tom biti svjestan činjenice da članovi određene organizacije, primjerice odgojno obrazovne ustanove, u interakciji s ostalim dionicima svoje organizacije donose svoje osobne vrijednosti, vjerovanja, stavove i navike, no organizacijsku kulturu čine one njihove vrijednosti, vjerovanja, stavovi i navike koje su svima zajedničke odnosno koje su podržavajuće s aspekta konkretne organizacije. Među prvim autorima koji su uočili važnost koncepta kulture u proučavanju organizacijskog ponašanja nalazi se i Pettigrew (1979), koji je definirao organizacijsku kulturu kao svojevrsan smisleni operativni sustav koji organizaciju predstavlja javno prema van, ali je i iznutra održava kao kolektiv. Ovaj autor raščlanio je kulturu organizacije na njene sastavnice: simboli, jezik, ideologija, vjerovanja, rituali i mitovi, pri čemu je posebno isticao važnost jezika kao vrlo prepoznatljivog i moćnog indikatora i znaka kulture organizacije na svakodnevnoj razini. Kada ovo sve pokušamo primijeniti na primjer neke konkretne odgojno obrazovne ustanove, možemo se uvjeriti da jaka organizacijska kultura svakako omogućava harmoniju između odgojno obrazovne ustanove i njenog socijalnog okruženja, ali uočavamo i činjenicu da sve to, koliko god bilo pozitivno, samo po sebi ne jamči učinkovitost odnosno uspjeh te odgojno obrazovne ustanove (Lesinger, Dagli, Altinay Grazi, Bin Yusoff, Altinay Aksal, 2016). Organizacijska kultura jamčit će učinkovitost bilo koje organizacije pa tako i škole samo onda kada vrijednosti i vjerovanja koje se nalaze u njenom korijenu predstavljaju poticaj i podršku za realizaciju vizije i misije organizacije. U protivnom, organizacijska kultura osigurava samo dobru koegzistenciju svojih članova, ali ne i njihovu funkcionalnost.



Kada govorimo o organizacijskoj kulturi škole, moramo biti svjesni njenih karakteristika koje vrijede za bilo koji tip organizacije. Kao prvo, moramo imati na umu da organizacijska kultura nije pisani tekst, iako se djelomično jedna njena komponenta, a to su norme organizacije, manifestira i na takav način. No, ostale ključne komponente organizacijske kulture čine mentalitet organizacije koji se manifestira kroz obrasce ponašanja i interakcije među članovima organizacije koji se redovito ponavljaju (Lesinger, Dagli, Altinay, Gazi, Bin Yusoff, Altinay Aksal, 2016). Isti autori ističu kako je organizacijska kultura škole svojevrsna atmosfera koja uključuje povijest i tradiciju škole te modalitete komunikacije i interakcije među osobljem škole. Isti autor, primjenjujući spoznaje iz područje organizacijske znanosti, ističe kako organizacijsku kulturu škole čine školska pravila, očekivanja od učenika i nastavnika te njihova ponašanja. Organizacijska kultura škole u sebi sadrži vrijednosti koje određuju prioritete škole i usmjeravaju ponašanja učenika, učitelja i nenastavnog osoblja prema realizaciji tih prioriteta, ali i svih ostalih očekivanja koja se formuliraju u okviru organizacijske kulture. Stoga ne iznenađuju studije koje pokazuju kako su uspješniji u svome profesionalnom radu oni učitelji koji se bolje prilagode organizacijskoj kulturi škole. Iz navedenoga bi se moglo zaključiti kako organizacijska kultura škole ima zapravo tri fundamentalne funkcije. Prva funkcija sastoji se u identifikaciji učenika i osoblja škole sa školom, što dovodi do druge funkcije organizacijske kulture škole, a to je posvećenost svih dionika školskog života viziji svoje škole. Treća funkcija organizacijske kulture škole sastoji se u oblikovanju standarda ponašanja koji se često izražavaju kroz školska pravila (Lesinger, Dagli, Altinay Grazi, Bin Yusoff, Altinay Aksal, 2016). Isti autori prepoznaju uz ove tri osnovne funkcije, i neke dodatne funkcije organizacijske kulture škole, kao što je, primjerice, minimiziranje konflikata i ambivalentnosti među dionicima škole, podsjećanje pojedinaca na zajedničku viziju i misiju njihove škole kao i na zajedničku filozofiju njihove škole o tome kako treba provoditi određene odgojno obrazovne zadatke (Lesinger, Dagli, Altinay Grazi, Bin Yusoff, Altinay Aksal, 2016). Okruženje škole, koje uključuje socio ekonomski status, stupanj urbanizacije, zemljopisne karakteristike, očekivanja obitelji učenika i podršku lokalne zajednice predstavlja ključne eksterne odrednice organizacijske kulture škole (Negiş-Işik, Gürsel, 2013). Kada se svi ti čimbenici uzmu u obzir, jasno je da veliku ulogu za uspjeh škole ima rukovodstvo škole koje upravlja njenom organizacijskom kulturom. Naime, ne treba

zaboraviti kako je organizacijska kultura fenomen koji se uči, i koji stoga mora biti planiran, koordiniran, evaluiran i adekvatno modificiran.

Postoje brojna istraživanja koja dovode u korelaciju postignuća učenika s pojedinim elementima školske kulture. Ta istraživanja potvrđuju bolja postignuća učenika u odnosu na pozitivnu školsku kulturu te produktivnost i zadovoljstvo djelatnika (Arifin, 2014; Dumay, 2009).

Mnoga istraživanja su na različite načine potvrdila važnost škole i njene organizacijske kulture za uspjeh učenika. Jedna studija u SAD provedena na uzorku mladih ljudi koji su prekinuli školovanje je pokazala kako 51% mladića i 33% djevojaka koji su napustili školu smatraju kako je upravo škola, odnosno organizacija školskog života i stil školskog života u njihovim školama dobrim dijelom doveo do toga da prekinu svoje školovanje (Prabhakar Nandamuri, 2012). Inače se pun češće promatra utjecaj organizacijske kulture škole na uspjeh učenika, a ovo istraživanje školskog neuspjeha na još drastičniji način pokazuje koliko je škola kao organizacija ne samo važna nego zapravo ključna za dobre rezultate i uspjeh svojih učenika. Organizacijska kultura škole nije nepromjenjiva kategorija što znači da je podložna korekcijama i unapređenjima, što sve dobrim dijelom ovisi o rukovodstvu škole. Ipak, o takvim promjenama je puno lakše govoriti nego ih postići u praksi, što vrijedi za svaku organizaciju, a pogotovo za škole jer se one ne vode poslovnim odnosno ekonomskim interesima, a učenici nisu odrasle osobe koje u toj organizaciji zarađuju za život. Učenici u školu donose različite kulture, navike, stavove i vrijednosne sustave što sve bi trebalo obogaćivati organizacijsku kulturu škole. No, s druge strane u školi postoji i kultura birokracije, odnosno ljudi koji rade u školi, pogotovo ako se radi o velikoj školi sa velikim brojem učenika i zaposlenika, imaju tendenciju razviti sustave vrijednosti i vjerovanja te tome sukladne moduse ponašanja koji im olakšavaju snalaženje u tako složenom radnom okruženju i koji bi im trebali omogućavati da se u takvom okruženju uspiju fokusirati na svoj glavni zadatak, a to je poučavanje. Nažalost, kultura birokracije je znatno jednostavniji obrazac i škole koje se za njega opredijele lako mogu prestati voditi dovoljno računa o toj svojoj glavnoj zadaći (Prabhakar Nandamuri, 2012).

Isti autori (Prabhakar Nandamuri, 2012) su uspoređivali organizacijsku kulturu u privatnim i javnim školama i u tom smislu utvrdili razlike na način da je proces razvoja

organizacijske kulture više kontroliran u privatnim nego u javnim školama. Do sličnih podataka o razlikama u organizacijskoj kulturi privatnih i javnih škola su došli i drugi autori te je u tom smislu pogotovo zanimljivo istraživanje koje je pokazalo kako je ključna razlika između privatnih i javnih škola u tome što privatne škole imaju mogućnost daleko brže reagirati na promjene u svom okruženju odnosno imaju mogućnost donošenja brzih odluka sa dugoročnim efektom (Prabhakar Nandamuri, 2012). Vrlo vjerojatno je to vezano uz činjenicu o kojoj govori isti autor (Prabhakar Nandamuri, 2012) da su ravnatelji privatnih škola daleko više upućeni u procese planiranja i daleko su spremniji za inovacije nego njihovi kolege ravnatelji u javnim školama. Isto istraživanje pokazalo je kako su javne škole više fokusirane na akademske aktivnosti, dok privatne škole više pažnje posvećuju izvannastavnim aktivnostima svojih učenika nastojeći ostvariti holistički pristup njihovom odgoju i obrazovanju. Ovo istraživanje je važno jer je pokazalo kako već karakteristike osobnosti ravnatelja škole mogu bitno utjecati na organizacijsku kulturu škole. Istraživanje je pokazalo da su ravnatelji javnih škola bili zrele, pouzdane, racionalne i tolerantne osobe, dok su ravnatelji privatnih škola primarno tople osobe, prijateljski nastrojene, sa mnoštvom socijalnih kontakata i sa visokim očekivanjima od sebe samih (Prabhakar Nandamuri, 2012). Ne začuđuje stoga da privatne škole uspijevaju puno bolje od javnih škola koristiti svoje resurse i prilagođavati se zahtjevima i potrebama okoline. Brojni doajeni organizacijskih znanosti ističu važnost uloge rukovoditelja i prednosti koje rukovoditelj s jasnom vizijom, kvalitetnim interakcijama i sposobnošću prilagođavanja ima za organizacijsku kulturu svoje organizacije (Senge, 1990; Deal i Peterson, 2016). Ovakvi nalazi potvrđeni i u istraživanjima organizacijske kulture škole koja nemaju jednako dugu tradiciju, ali su vrlo bitna s aspekta unapređenja školskog sustava, a pogotovo s aspekta reformi obrazovanja.

## **5. Relacija koncepata školske klime i organizacijske kulture škole**

Oba pojma, školska klima i školska kultura, često se pogrešno koriste kao sinonimi, što je vrlo vjerojatno dobrim dijelom posljedica nedovoljnog poznavanja pojma organizacijske kulture, što ne iznenađuje ako se ima u vidu činjenica da u hrvatskim školama ravnatelji moraju imati pedagoško iskustvo i kompetencije iz područja koja su vezana uz pedagogiju, dok vrlo malo imaju prilike upoznati se sa spoznajama iz

područja organizacijskih znanosti. Zabune ipak ne bi smjelo biti jer se školska klima odnosi na zbir pojedinačnih iskustava i osjećaja dionika škole, dakle, učenika, učitelja i nenastavnog osoblja, dok školska kultura podrazumijeva dugoročno fizičko i socijalno okruženje škole koje svakako uključuje vrijednosni sustav koji je zajednički svim dionicima konkretne škole (Kane, Hoff, Cathcart, Heifner, Palmon, Peterson, 2016). Školsku klimu i školsku kulturu je moguće diferencirati i na način da se školsku klimu konceptualizira kao percepciju ili raspoloženje dionika škole u odnosu na školu, dok se školska kultura nasuprot tome konceptualizira kao osobnost ili vrijednosni sustav škole (Gruenert, 2008). U praktičnoj primjeni bi to značilo da se školska klima temelji, a time onda i mjeri percepcijama učenika, učitelja i nenastavnog osoblja, dok se školska kultura sastoji od vrijednosti i vjerovanja te se tako i mjeri. Sasvim pojednostavljeno, može se reći da školska klima opisuje kako se ljudi u nekoj školi osjećaju, dok školska kultura opisuje kako se ljudi ponašaju u toj istoj školi (Kane, Hoff, Cathcart, Heifner, Palmon, Peterson, 2016). Iz toga proizlazi da je školska klima, iako neupitno važna za uspjeh učenika i učitelja, vrlo fluidna i promjenjiva, dok je školska kultura znatno dublje utemeljena među dionicima škole i time teže promjenjiva. Za potpuno sagledavanje života određene škole svakako je potrebno uzeti u obzir oba koncepta, odnosno promatrati i klimu i kulturu te škole. Jednako tako, razloge neuspjeha učenika i učitelja u konkretnoj školi valja tražiti i u školskoj klimi i u školskoj kulturi.

Postoji vrlo uska povezanost između organizacijske kulture i klime i to je konstatacija koja vrijedi za bilo koju kategoriju organizacija, bez obzira čime se te organizacije bave, ali je ta povezanost dugo vremena ostala do izvjesne mjere zanemarena u znanstvenim istraživanjima (Kane, Hoff, Cathcart, Heifner, Palmon, Peterson, 2016). Dugo vremena su ti pojmovi bili korišteni kao sinonimi (Barker 1994), no to se često događa i gotovo tri desetljeća kasnije. Danas također raspolažemo znanstvenim studijama (Moran, Volkwein, 1992) koje su u svojem fokusu imale organizacijsku klimu i koje su taj koncept nastojale operacionalizirati na način da on bude potpuno različit od koncepta organizacijske kulture. Međutim, takav pristup s vremenom se pokazao prilično problematičnim, pa tako, primjerice, Moran i Volkwein (1992) još krajem prošlog stoljeća tvrde kako postoji znatno preklapanje ova dva koncepta. Ranije studije inzistirale su na strogoj diferencijaciji koncepta organizacijske kulture i organizacijske klime dobrim dijelom zbog toga što je koncept organizacijske kulture

bio znatno bolje operacionaliziran kroz fundamentalne vrijednosti i vjerovanja koja daju značenje i obilježje konkretnoj organizaciji (Pettigrew, 1979), dok se koncept organizacijske klime čini znatno manje egzaktnim sastojeći se od elemenata kao što su dojmovi i percepcije ponašanja dionika organizacije (Moran and Volkwein, 1992). No, s vremenom se pokazalo i nešto sasvim suprotno, a to je činjenica da je lakše mjeriti stavove i ponašanja koji čine organizacijsku klimu, nego vrijednosti i vjerovanja koja čine organizacijsku kulturu.

Neki autori (Luria, 2008) razlikuju koncept organizacijske kulture od koncepta organizacijske klime na način da tvrde kako je koncept organizacijske kulture sastavljen dominantno od pretpostavki koje zajednički dijele dionici određene organizacije, dok koncept organizacijske kulture uglavnom čine percepcije dionika organizacije. Ovakvu distinkciju neki autori dodatno preciziraju tvrdeći kako se koncept organizacijske klime sastoji isključivo od stavova i vrijednosti, dok se koncept organizacijske kulture sastoji također od stavova i vrijednosti, ali uz njih sadrži još i temeljne pretpostavke koje dijele članovi organizacije (Moran and Volkwein, 1992).

U okviru organizacijskih znanosti, a s aspekta provedbe istraživanja, organizacijska klima je bila konceptualizirana u različitim studijama na različite načine, od karakteristike pojedinca (Schneider and Bartlett, 1970), preko pojave s obilježjima sustava (Powell and Butterfield, 1978) pa sve do organizacijskog entiteta (Campbell, Dunnette, Lawler, Weick, 1970). Svaki od ovih pristupa uključivao je mogućnost konceptualizacije organizacijske klime kao organizacijskog i individualnog fenomena što se ujedno promatralo i kao izvor njegove snage i važnosti za svaku organizaciju (Falcone, Sussman, Herden, 1987; Moran and Volkwein, 1992). Ovakav pristup potaknuo je istraživače da operacionaliziraju koncept organizacijske klime na način da ga kvantificiraju, pa su tako nastale su studije koje su se bavile multidimenzionalnim pristupom u mjerenju organizacijske klime (Jones, James, 1979; Joyce, Slocum, 1982). Tako su, na primjer, Jones i James (1979) izdvojili šest glavnih dimenzija organizacijske klime: (1) podrška i poticaj rukovodstva; (2) suradnja, prijateljski i topli međuljudski odnosi; (3) konflikti i ambivalentnost; (4) profesionalni i organizacijski uspjeh; (5) poslovni izazovi, prioriteta i različitosti te (6) uzajamno povjerenje. Mnogi kasniji autori koristili su navedene dimenzije u svojim istraživanjima organizacijske klime (Ryder and Southey, 1990) pa se ovakva

operacionalizacija koncepta organizacijske klime pokazala vrlo praktičnom u pogledu njenog mjerenja u znanstvenim istraživanjima, bez obzira na tip organizacije. Ono što je zajedničko većini tih istraživanja je činjenica da su ona bila motivirana nastojanjima identifikacije oblika ponašanja unutar organizacije koji jamče uspjeh odnosno učinkovitost organizacije u realizaciji njene vizije i misije (Likert, 1961; Franklin, 1975; Kanter, 1983; Mudrack, 1989). Neka od tih ranih istraživanja bila su dodatno usmjerena na ispitivanje relacija između motivacije pojedinca i organizacijskog ponašanja (Litwin, Stringer, 1968; Bowers, 1976).

Vrijednosti su sastavnica svakog pristupa u operacionalizaciji koncepta organizacijske kulture, bez obzira radi li se o autorima koji su među prvima istraživali ovaj koncept (npr. Hofstede, 1989), ili o sasvim recentnim studijama (Lunenburg, 2011). Razumljivo je stoga da su se isti autori bavili i definiranjem koncepta vrijednosti pa je tako upravo Hofstede tvrdio kako se vrijednosti sastoje od osjećaja za dobro i zlo, lijepo i ružno, normalno i abnormalno te racionalno i iracionalno (Hofstede, Neuijen, Ohayv, Sanders, 1990). Pri tome isti autori ističu kako vrijednosti nije moguće promatrati neposredno nego posredno temeljem ponašanja kroz koja se one manifestiraju (Sackmann, 1991). To slikovito uspoređuje sa ledenom santom pri čemu je njen mali vidljivi dio jednako vidljivi dio organizacijske kulture dok se ono što kreira taj vidljivi dio ne može neposredno opažati jer se tu, u slučaju organizacijske kulture, radi o centralnim kognitivnim komponentama kulture odnosno o vrijednostima i vjerovanjima. Neki autori pravili su razliku između osobnih i organizacijskih vrijednosti (Posner and Schmidt, 1992) dok su neki autori sličnu distinkciju radili na način da su razlikovali više razina kulture: profesionalnu, organizacijsku i nacionalnu (Hofstede, 1989). Kroz povijest organizacijske znanosti možemo identificirati čitavi niz znanstvenih studija koje su razvile različite dimenzije vrijednosti i pokazale njihovu povezanost sa oblicima ponašanja na razini rukovodstva organizacije (Flowers and Hughes, 1978; Ali and Al-Shakis, 1985; Davis and Rasool, 1988; Woodcock and Francis, 1989; Huo and Randall, 1991). Ove studije identificirale su dvanaest organizacijskih vrijednosti: moć, elitizam, nagrada, efektivnost, efikasnost, ekonomija, poštenje, timski rad, norme, obrana, kompetitivnost i prilika.

S obzirom na činjenicu da su vrijednost i poveznica između organizacijske kulture i organizacijske klime, neki autori su vrlo brzo napustili striktnu diferencijaciju ta dva

pojma te ih počeli istodobno i paralelno istraživati, pri čemu je njihov glavni motiv bio u činjenici da su i jedan i drugi koncept prepoznali kao ključne determinante postupanja na razini rukovodstva organizacije (James and Jones, 1974; Glick, 1985; Tierney, 1990; Ryder and Southey, 1990).

## **6. Međuljudski odnosi kao ključan aspekt školske klime i organizacijske kulture škole**

Školska kultura, kao indikator kvalitete i organizacijske djelotvornosti obuhvaća tri čimbenika koja su međusobno povezana (Vrcelj, 2003):

- stavovi i uvjerenja društvene zajednice i osoba unutar nje,
- kulturne norma škole i
- odnosi između članova odgojno obrazovne ustanove.

Poznata je činjenica da će učenici biti više motivirani za izvršavanje školskih zadataka i učenje te da će biti manje skloni manifestirati različite oblike nepoželjnog ponašanja u školi onda kada imaju pozitivne interakcije sa svojim učiteljima, odnosno kada percipiraju svoje učitelje kao podršku (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009; Skinner & Belmont, 1993) Odnosi između učenika i školskog osoblja važna su komponenta i školske klime (Kane, Hoff, Cathcart, Heifner, Palmon, Peterson, 2016) i organizacijske kulture (Cheng, 2012; Selvaraja, Pihie, 2015).

Štoviše, može se reći da je organizacijska kultura zapravo rezultat kontinuiranih interakcija među članovima organizacije te stoga egzistira na razini njihovog razmišljanja, osjećaja i ponašanja. Na sve to utječu različiti čimbenici na razini organizacije, ali i različiti izvanjski čimbenici (Wallace, Hunt, Richards, 1999) što problem organizacijske kulture čini dodatno kompleksnim. Štoviše, mnoge organizacije se suoče sa problemom kada na vrijeme ne shvate promjene u svom okruženju koje na njih same utječu tako da dotadašnje interne uspješne prakse postaju disfunkcionalne. Baveći se svojom organizacijskom kulturom organizacije se često previše ili isključivo fokusiraju na sebe same, ne vodeći dovoljno ili uopće računa o kontekstu u kojem se nalaze, a kontekst je upravo taj koji diktira promjene. Organizacijska kultura škole također ne nastaje u vakuumu nego se razvija u određenom društvenom kontekstu koji oblikuje viziju i misiju škole, njene rituale, veličinu, unutarnji ustroj i običaje (Bernabe, 2016).

O važnosti međuljudskih odnosa za uspjeh škole govore i rezultati istraživanja u Splitsko-dalmatinskoj županiji (Slavić i Rijavec, 2015) koje je provedeno na uzorku 256 učitelja iz sedam osnovnih škola, a koji pokazuju kako su faktori suradnje pozitivni preduvjeti dobrobiti, a negativni preduvjeti stresa kod učitelja. Ista studija je pokazala kako učitelji doživljavaju nižu razinu stresa ako dobro surađuju s roditeljima i učenicima. To podrazumijeva često komuniciranje i dijeljenje očekivanja vezanih za uspjeh učenika i da roditelji vjeruju u stručnu prosudbu učitelja (Slavić i Rijavec, 2015).

Do sličnih spoznaja vodi nas i istraživanje koje je provedeno u slavonskim županijama na uzorku 696 učitelja u 30 osnovnih škola (Brust Nemet i Velki, 2016). Rezultati toga istraživanja pokazuju kako demografska obilježja, odnosno spol i dob učitelja, kao ni neke inače bitne situacijske odrednice (razredna ili predmetna nastava) nisu imale značajan utjecaj na razvoj kulture škole. Nasuprot tome, pedagoške i emocionalne kompetencije učitelja pokazale su se kao najbolji preduvjeti razvoja školske kulture (Brust Nemet i Velki, 2016).

Poznato je više tipologija školske kulture, a najučestalija je podjela na pozitivnu i negativnu školsku kulturu (Družinec, 2019). Zanimljivo je kako su kriteriji razlikovanja ova dva oblika školske kulture utemeljeni na međuljudskim odnosima.

Kod pozitivne školske kulture očito je prevladavanje zajedničkih ciljeva i predanosti radu, zatim suradnički odnosi i dijeljenje odgovornosti, zajedničko donošenje odluka te suradnja s roditeljima i društvenom zajednicom. Pojava nasilja je manja u školama s pozitivnom školskom kulturom, dok su usredotočenost na obaveze i urednost okoline veći. Učenici se pridržavaju školskih pravila, imaju dobre odnose sa učiteljima te imaju razvijen osjećaj pripadnosti (Lindstrom Johnson, 2009).

Kod negativne školske kulture osnovne značajke su: narušenost međuljudskih odnosa, nepovezanost učitelja, nejasni ciljevi, neangažiranje roditelja i društvene zajednice te neuključivanje učenika u rad škole. Nasilje nad vršnjacima čine učenici koji češće doživljavaju destruktivne međuljudske odnose. Nasuprot tome, učenici koji doživljavaju školu kao nesigurno mjesto češće su žrtve nasilja (Vlah i Perger, 2014). Jedan od načina smanjenja nasilja je stvaranje pozitivne školske kulture (Dupper i Mayer-Adams, 2002). To se postiže proaktivnošću učitelja, podizanjem grupne



kohezije učenika i pozitivnim međusobnim odnosima (Holtappels i Meier, 2000). Da bi se uspješno suzbilo nasilje u školama, u školskoj kulturi (politici) potrebna su jasna, poštena i dosljedna pravila kao i podrška učitelja učenicima, sudjelovanje učenika u odlučivanju te intervencije za sprječavanje nasilja (Fraser, 1996).

Deal i Peterson (2016) također ističu podjelu školske kulture na pozitivnu i negativnu, pri čemu dodatno osvjetljavaju važnost međuljudskih odnosa ne samo u kriterijima te podjele, nego i u posljedicama svakog od ta dva specifična oblika školske kulture. Prema njima, pozitivna je kultura tonička, vitalna, dinamička i optimistička. Svi djelatnici te ustanove poslove rješavaju u dijalogu i interakciji. Nasuprot tome, negativna kultura je toksička. U takvom kolektivu nedostaje energije, prevladava pesimizam i pasivnost. U takvoj školi se razvija kultura šutnje, antagonizma i neprimjerene komunikacije (Deal, Peterson, 2016).

Tipologija neučinkovitih školskih kultura (Hargreaves, 1995) također kao ključan kriterij uzima međuljudske odnose:

- Tradicionalna:
  - niska razina društvene povezanosti,
  - visok društveni nadzor,
  - formalna i nepristupačna.
- Brižna:
  - nizak društveni nadzor,
  - visoka društvena povezanost,
  - opuštena i ugodna:
- Zaštitnička:
  - visok društveni nadzor,
  - visoka društvena povezanost,
  - klaustrofobična i kontrolirana.
- Anomijska:
  - niska društvena povezanost,
  - nizak društveni nadzor,
  - nesigurna i izolirana.

Prethodno je istaknuto kako su pojedini aspekti fizičkog okruženja škole ujedno i sastavnice školske klime, te determinante uspjeha škole. Veličina škole i fizičke

karakteristike škole kao što su osvjetljenje, grijanje, ozvučenje, pristupačnost prostora i slično, utječu na školski uspjeh učenika jer utječu zapravo na njihovu motivaciju i raspoloženje za učenje i izvršavanje školskih zadaća, odnosno u okviru školske klime imaju posrednu ulogu (Uline & Tschannen-Moran, 2008). Važno je uočiti da sve navedene karakteristike velikim dijelom ovise o ljudskom faktoru odnosno prvenstveno o tome koliku važnost im pridaje rukovodstvo škole i koji dio financijskih sredstava je spremno u tu svrhu izdvojiti. Veličina škole je nešto više objektivno uvjetovana potrebama područja na kojem se nalazi, ali istraživanja pokazuju da veličina škole negativno korelira sa školskim angažmanom, odnosno da je školski angažman na višim razinama u manjim školama (McNeely, Nonnemaker, Blum, 2002). Slično tome tvrde autori koji su u svojim istraživanjima pronašli negativnu korelaciju između veličine škole i školskog uspjeha učenika (Stevenson, 2006). Rukovodstvo škole svakako treba voditi računa o ovim činjenicama jer u situaciji kada se radi o većoj školi, rukovodstvo mora biti svjesno rizika veličine škole te mora razmišljati o zaštitnim čimbenicima koji će amortizirati djelovanje tih rizika. To se ne može očekivati od učitelja ili nastavnog osoblja, odnosno oni mogu sudjelovati u pojedinim mjerama sa ciljem amortiziranja navedenih rizika, ali te mjere moraju biti inicirane i objašnjene školskom osoblju od strane rukovodstva škole. Upravo na taj način također se manifestira uska povezanost između organizacijske kulture i školske klime u pojedinoj školi.

## **7. Cilj, problemi i hipoteze**

### **7.1. Cilj**

Kako bi se utvrdile značajke kulture pojedine škole, a samim time i detektirale značajke školske kulture koje treba unaprijediti koriste se razne metode. Najzastupljenija je popunjavanje anketnih upitnika koje su razvili mnogi strani autori. Za istraživanje školske kulture u Hrvatskoj, te upitnike su prilagodile jezičnom i kulturnom kontekstu Anđelka Slavić i Majda Rijavec (Slavić i Rijavec, 2015). Tradicionalno, organizacijska kultura se istraživala kvalitativnim metodama (studije slučaja), dok su istraživanja klime bila utemeljena na kvantitativnim i anketnim istraživanjima. U novije vrijeme se empirijska istraživanja kulture gotovo ne razlikuju od istraživanja o klimi. Prihvaćaju se kao dva komplementarna konstrukta pa se klima

opisuje kao iskustvo i doživljaj onog što se događa, dok se kultura temelji na razlozima zašto se stvari događaju tako kako se događaju (Schein, 1985).

Uvažavajući ove činjenice, kao i prethodno istaknute spoznaje različitih studija prema kojima je kultura stabilnija od klime dok je klima neposrednija od kulture, a vodeći računa o nužnosti kontinuiranog praćenja školske klime i organizacijske kulture škole od strane rukovodstva svake pojedine škole, cilj ovoga istraživanja je provjeriti je li moguće koristiti isti instrument u svrhu mjerenja školske klime i organizacijske kulture škole.

## **7.2. Problemi**

Sukladno navedenom cilju ovoga istraživanja, potrebno je odgovoriti na sljedeća pitanja, odnosno istraživačke probleme:

1. Da li među česticama koje opisuju školsku klimu postoje čestice koje ujedno opisuju i solidarnost kao komponentu organizacijske kulture škole, te ako da o kojim česticama se točno radi?
2. Da li među česticama koje opisuju školsku klimu postoje čestice koje ujedno opisuju i kulturu povjerenja kao komponentu organizacijske kulture škole, te ako da o kojim česticama se točno radi?
3. Da li među česticama koje opisuju školsku klimu postoje čestice koje ujedno opisuju i toleranciju kao komponentu organizacijske kulture škole, te ako da o kojim česticama se točno radi?
4. Da li među česticama koje opisuju školsku klimu postoje čestice koje ujedno opisuju i suradnju kao komponentu organizacijske kulture škole, te ako da o kojim česticama se točno radi?
5. Da li među česticama koje opisuju školsku klimu postoje čestice koje ujedno opisuju i participativni menadžment kao komponentu organizacijske kulture škole, te ako da o kojim česticama se točno radi?
6. Da li među česticama koje opisuju školsku klimu postoje čestice koje ujedno opisuju i pridržavanje pravila kao komponentu organizacijske kulture škole, te ako da o kojim česticama se točno radi?
7. Da li među česticama koje opisuju školsku klimu postoje čestice koje ujedno opisuju i odgovornost kao komponentu organizacijske kulture škole, te ako da o kojim česticama se točno radi?

### 7.3. Hipoteze

Temeljem prethodno definiranih problema istraživanja, a imajući u vidu činjenicu da ne raspolažemo prethodnim istovrsnim studijama u Hrvatskoj, formulirane su sljedeće nulte hipoteze:

- H1: Među česticama koje opisuju školsku klimu ne postoje čestice koje ujedno opisuju i solidarnost kao komponentu organizacijske kulture škole.
- H2: Među česticama koje opisuju školsku klimu ne postoje čestice koje ujedno opisuju i kulturu povjerenja kao komponentu organizacijske kulture škole.
- H3: Među česticama koje opisuju školsku klimu ne postoje čestice koje ujedno opisuju i toleranciju kao komponentu organizacijske kulture škole.
- H4: Među česticama koje opisuju školsku klimu ne postoje čestice koje ujedno opisuju i suradnju kao komponentu organizacijske kulture škole.
- H5: Među česticama koje opisuju školsku klimu ne postoje čestice koje ujedno opisuju i participativni menadžment kao komponentu organizacijske kulture škole.
- H6: Među česticama koje opisuju školsku klimu ne postoje čestice koje ujedno opisuju i pridržavanje pravila kao komponentu organizacijske kulture škole.
- H7: Među česticama koje opisuju školsku klimu ne postoje čestice koje ujedno opisuju i odgovornost kao komponentu organizacijske kulture škole.

## **8. Metoda**

### **8.1. Sudionici**

Ciljana populacija ovoga istraživanja su nastavnici srednjih škola u Gradu Zagrebu. Iako se školska klima i organizacijska kultura škole tiču svih dionika škole, dakle ne samo nastavnika, u ovome radu su upravo oni ciljana populacija jer se polazi od činjenice da su oni ključni nositelji svih procesa koji čine školski život, te time ujedno i važni kreatori školske klime i organizacijske kulture škole (Balkar, 2015). Prethodno je istaknuto kako se u temeljima tih dvaju koncepata nalazi vrijednosni sustav, a jasno je kako vrijednosni sustav nastavnika ima utjecaja na to kako oni obavljaju svoj posao, čime onda ostvaruje i neposredan utjecaja na učenike i na njihov doživljaj škole kao organizacije kojoj pripadaju.

Rezultati ovoga istraživanja prikupljeni su na uzorku 102 nastavnika koji predaju završnim razredima srednjih škola koje su sudjelovale u istraživanju, od čega 41 nastavnik predaje u gimnazijama, a 60 nastavnika predaje u srednjim strukovnim školama. Od ukupnog broja nastavnika, 32,7 % je muškoga, a 67,3 % ženskoga spola.

### **8.2. Instrumenti**

Istraživanje je provedeno primjenom anketnog upitnika kojim su se, između ostaloga, ispitivale dimenzije školske klime: (1) priroda odnosa između nastavnika i učenika; (2) priroda odnosa među učenicima; (3) učenička autonomija; (4) postojanje i primjena školskih pravila i (5) izvršavanje školskih obveza. Korištena skala školske klime nastala je po uzoru na skalu školske klime autorice Niobe Way za čije je korištenje dobivena pisana dozvola autorice.

Priroda odnosa između nastavnika i učenika opisana je pomoću sljedeće tri čestice:

1. U ovoj školi učenici poštuju nastavnike.
2. U ovoj školi nastavnici brinu o učenicima.
3. U ovoj školi nastavnici pridonose tome da učenici imaju dobro mišljenje o sebi.

Priroda odnosa među učenicima opisana je kroz sljedećih sedam čestica:

1. U ovoj se školi učenici međusobno poštuju.
2. U ovoj si školi učenici međusobno pomažu.
3. Učenici se u ovoj školi zaista trude dobiti najbolje moguće ocjene.
4. Učenici u ovoj školi ulažu mnogo energije u ono što čine.
5. Učenici u ovoj školi su brižne osobe.
6. Učenici u ovoj školi se teško međusobno slažu.
7. U ovoj školi učenici si međusobno vjeruju.

Mjera do koje je omogućena učenička autonomija pri donošenju odluka opisana je sljedećim trima česticama:

1. Učenici u ovoj školi imaju priliku predlagati aktivnosti na nastavnom satu.
2. U ovoj školi učenici imaju priliku sudjelovati u donošenju pravila.
3. Učenicima u ovoj školi pružena je prilika da sudjeluju u donošenju odluka.

Mjera do koje škola pruža jasna, konzistentna i korektna pravila opisana je u sljedećih deset čestica:

1. Pravila ove škole su poštena.
2. Sankcije za kršenje školskih pravila ove škole jednake su bez obzira na to tko ste.
3. Svi znaju koja su pravila ove škole.
4. Nastavnici u ovoj školi učenicima objasne što se od njih očekuje.
5. U ovoj školi postupci vezani uz primjenu pravila su jasni.
6. Svima je jasno koja će ponašanja biti nagrađena u ovoj školi.
7. U ovoj školi, ljudi su na jednak način nagrađeni za jednake uspjehe.
8. U ovoj školi znaju što se i kada čini.
9. U ovoj su školi ljudi upoznati s time kako zaslužiti nagradu.
10. Postupci vezani uz primjenu pravila su često ignorirani u ovoj školi.

Izvršavanje školskih obveza opisano je temeljem sljedećih devet čestica:

1. Učenici u ovoj školi učenici aktivno sudjeluju u nastavi.
2. Učenici u ovoj školi redovito izvršavaju zadatke.
3. Učenici u ovoj školi rado uče.
4. Učenici u ovoj školi rado čitaju.
5. Učenici u ovoj školi imaju pozitivan stav prema lektiri

6. Učenici u ovoj školi redovito čitaju lekturu.
7. Učenici u ovoj školi redovito samostalno izvršavaju zadatke vezane uz lekturu.
8. Učenici u ovoj školi iskazuju želju za čitanjem lektira određenih sadržaja.
9. U ovoj školi nastavnici prihvaćaju prijedloge učenika pri odabiru lektirnih djela.

Sukladno cilju ovoga istraživanja, navedene 32 čestice koje mjere dimenzije školske klime razvrstane su, prema svome sadržaju, na sedam aspekata organizacijske kulture: solidarnost, kultura povjerenja, tolerancija, suradnja, participativni menadžment, pridržavanje pravila i odgovornost. Za utvrđivanje prikladnosti podjele čestica na pojedine subskale organizacijske kulture korištena je eksploratorna faktorska analiza sa zadanim jednim faktorom, koja je potvrdila sadržajnu podjelu čestica na pojedine subskale. Međutim, za subskalu Tolerancija nisu prikazani rezultati zbog toga što za tu subskalu nije pronađena niti jedna čestica koja joj po sadržaju odgovara. Rezultati faktorske analize, odnosno struktura svake pojedine subskale i njezina pouzdanost, prikazani su u dijelu Rezultati.

Sudionici su na sve čestice u upitniku koje se odnose na organizacijsku kulturu odgovarali na Likertovoj ljestvici od šest stupnjeva (1 - izrazito se slažem, 6 - izrazito se ne slažem). Nakon provedbe faktorske strukture, dobivena je potvrda za računanje kompozitnog rezultata za svakog nastavnika na subskalama organizacijske kulture. Kompozitni rezultat izražen je u obliku aritmetičke sredine rezultata na svim česticama koje se odnose na pojedinu subskalu organizacijske kulture. Ukupan rezultat poprima vrijednosti od 1 do 6, pri čemu viši rezultat upućuje na negativnije procjene pojedinog aspekta organizacijske kulture.

## **9. Postupak**

Istraživanje čiji su podaci korišteni u ovom istraživanju provedeno je tijekom prvog obrazovnog razdoblja školske godine 2017./2018. Dozvolu za provođenje istraživanja izdao je Gradski ured za obrazovanje Grada Zagreba, a pristanak su dali i ravnatelji navedenih škola. Nastavnicima koji su sudjelovali u istraživanju objašnjena je svrha istraživanja, dane upute i zajamčena anonimnost i povjerljivost podataka. Sudjelovanje nastavnika u ovom istraživanju bilo je dobrovoljno, a anketne upitnike podijelio im je

stručni suradnik škole koji su nakon ispunjavanja spremljeni u omotnicu kako bi se očuvala anonimnost podataka sudionika.

## 10. Rezultati

### 10.1. Faktorska analiza

Kako bi utvrdili može li se pomoću čestica koje mjere školsku klimu izmjeriti i konstrukt organizacijske kulture, provedena je eksploratorna faktorska analiza. Raspodjela čestica na sedam subskala organizacijske kulture testirana je eksploratornom faktorskom analizom sa zadanim jednim faktorom. Rezultati faktorske analize prikazani su u tablicama odvojeno za svaku pojedinu subskalnu organizacijske kulture, osim za subskalnu Tolerancija za koju sadržajno nije pronađena niti jedna čestica iz upitnika školske klime koja se odnosi na nju te za subskalnu Suradnja koja je mjerena samo jednom česticom („Učenici u ovoj školi se teško međusobno slažu“).

**Tablica 2:** Matrica eksploratorne faktorske strukture subskale Solidarnost sa zadanim jednim faktorom na uzorku nastavnika

	Faktor
	1
U ovoj si školi učenici međusobno pomažu.	,815
Učenici u ovoj školi su brižne osobe.	,737
U ovoj školi nastavnici brinu o učenicima.	,714

Metoda ekstrakcije: Analiza glavnih komponenti.

U upitniku školske klime izdvojene su tri čestice koje mjere subskalnu Solidarnost kao jedan od aspekata organizacijske kulture. Provedena eksploratorna faktorska analiza ukazuje na to da sve čestice imaju faktorsko opterećenje iznad 0,7 na jednom faktoru, zbog čega je opravdano reći kako navedene čestice mjere isti faktor – Solidarnost. Dobiveni faktor objašnjava 57,23 % varijance rezultata, a pouzdanost subskale mjerena Cronbach alpha koeficijentom iznosi  $\alpha=,624$ , što ukazuje na srednje visoku pouzdanost.



**Tablica 3:** Matrica eksploratorne faktorske strukture subskale  
Kultura povjerenja sa zadanim jednim faktorom na uzorku nastavnika

	Faktor
	1
U ovoj se školi učenici međusobno poštuju.	,808
U ovoj školi učenici poštuju nastavnike.	,779
U ovoj školi učenici si međusobno vjeruju.	,664

Metoda ekstrakcije: Analiza glavnih komponenti.

Tri čestice iz upitnika školske klime odabrane su kao one koje mjere subskalu Kultura povjerenja, što je i potvrđeno faktorskom analizom primjenom metode analize glavnih komponenti. Sve čestice imaju visoko faktorsko opterećenje na jednom faktoru, a dobiveni faktor objašnjava 56,66 % varijance rezultata. Pouzdanost subskale Kultura povjerenja mjerena Cronbach alpha koeficijentom iznosi  $\alpha=,614$ , što ukazuje na srednje visoku pouzdanost.

**Tablica 4:** Matrica eksploratorne faktorske strukture subskale  
Participativni menadžment sa zadanim jednim faktorom na uzorku nastavnika

	Faktor
	1
Učenici u ovoj školi imaju priliku predlagati aktivnosti na nastavnom satu.	,757
U ovoj školi učenici imaju priliku sudjelovati u donošenju pravila.	,704
Učenicima u ovoj školi pružena je prilika da sudjeluju u donošenju odluka.	,679
U ovoj školi nastavnici prihvaćaju prijedloge učenika pri odabiru lektirnih djela.	,664
Učenici u ovoj školi iskazuju želju za čitanjem lektira određenih sadržaja.	,584
Učenici u ovoj školi učenici aktivno sudjeluju u nastavi.	,579
U ovoj školi nastavnici pridonose tome da učenici imaju dobro mišljenje o sebi.	,539

Metoda ekstrakcije: Analiza glavnih komponenti.

Subskali Participativni menadžment pridruženo je sedam čestica iz upitnika školske klime, a njihova prikladnost za mjerenje participativnog menadžmenta utvrđena je

eksploratornom faktorskom analizom. Sve čestice imaju visoko faktorsko opterećenje na jednom faktoru, a dobiveni faktor objašnjava 42,00 % varijance rezultata. Cronbach alpha koeficijent za mjerenje pouzdanosti subskale iznosi  $\alpha=,766$ , što ukazuje na dobru pouzdanost.

**Tablica 5:** Matrica eksploratorne faktorske strukture subskale Pridržavanje pravila sa zadanim jednim faktorom na uzorku nastavnika

	Faktor
	1
U ovoj školi postupci vezani uz primjenu pravila su jasni.	,818
Sankcije za kršenje školskih pravila ove škole jednake su bez obzira na to tko ste.	,749
Pravila ove škole su poštena.	,702
Svi znaju koja su pravila ove škole.	,656
U ovoj školi znaju što se i kada čini.	,649
Postupci vezani uz primjenu pravila su često ignorirani u ovoj školi.	,465

Metoda ekstrakcije: Analiza glavnih komponenti.

Faktorskom analizom, primjenom metode analize glavnih komponenti, utvrđeno je kako se za mjerenje subskale Pridržavanje pravila mogu koristiti čestice iz upitnika školske klime koje su istraživači sadržajno pridružili toj subskali. Sve čestice imaju visoko faktorsko opterećenje, odnosno povezanost s jednim faktorom, pri čemu čestica „Postupci vezani uz primjenu pravila su često ignorirani u ovoj školi.“ ima nešto nižu povezanost s faktorom. Dobiveni faktor objašnjava 46,50 % varijance rezultata, a pouzdanost subskale mjerena Cronbach alpha koeficijentom iznosi  $\alpha=,762$ , što upućuje na dobru pouzdanost.

**Tablica 6:** Matrica eksploratorne faktorske strukture subskale *Accountability* sa zadanim jednim faktorom na uzorku nastavnika

	Faktor
	1
Učenici u ovoj školi rado čitaju.	,891
Učenici u ovoj školi redovito izvršavaju zadatke.	,842
Učenici u ovoj školi redovito čitaju lektiru.	,834
Učenici u ovoj školi rado uče.	,827
Učenici u ovoj školi redovito samostalno izvršavaju zadatke vezane uz lektiru.	,808
Učenici u ovoj školi imaju pozitivan stav prema lektiri.	,787
Učenici u ovoj školi ulažu mnogo energije u ono što čine.	,783
Učenici se u ovoj školi zaista trude dobiti najbolje moguće ocjene.	,767
Svima je jasno koja će ponašanja biti nagrađena u ovoj školi.	,591
U ovoj školi, ljudi su na jednak način nagrađeni za jednake uspjehe.	,573
U ovoj su školi ljudi upoznati s time kako zaslužiti nagradu.	,540
Nastavnici u ovoj školi učenicima objasne što se od njih očekuje.	,323

Metoda ekstrakcije: Analiza glavnih komponenti.

Iz upitnika školske klime izdvojeno je 12 čestica koje mjere subskalu *Accountability*, a faktorskom analizom potvrđena je prikladnost tih čestica za mjerenje subskale *Accountability*. Dobiveni faktor objašnjava 53,60 % varijance rezultata, a pouzdanost subskale mjerena Cronbach alpha koeficijentom iznosi  $\alpha=,915$ , što upućuje na vrlo visoku pouzdanost.

## 10.2. Deskriptivna analiza

Nakon provedbe faktorske analize koja je potvrdila strukturu pojedine subskale organizacijske kulture, izračunati su kompozitni rezultati u obliku aritmetičke sredine rezultata svih čestica koje tvore pojedinu subskalu, čiji su deskriptivni pokazatelji prikazani u Tablici 7.

**Tablica 7:** Deskriptivni pokazatelji za pojedine aspekte organizacijske kulture na uzorku nastavnika

	Aritmetička sredina (M)	St. devijacija (SD)	Minimum	Maksimum
Solidarnost	2,53	0,612	1,33	4,33
Kultura povjerenja	2,68	0,626	1,67	4,33
Suradnja	2,82	1,099	1,00	5,00
Participativni menadžment	3,04	0,658	1,40	4,86
Pridržavanje pravila	2,54	0,749	1,00	5,75
Accountability	3,14	0,819	1,58	5,67

Rezultati prikazani u Tablici 7 ukazuju na to da nastavnici, u odnosu na ostale aspekte organizacijske kulture, najpozitivnije procjenjuju solidarnost ( $M=2,53$ ,  $SD=0,612$ ) i pridržavanje pravila ( $M=2,54$ ,  $SD=0,749$ ). Točnije, nastavnici uglavnom smatraju kako učenici pomažu i brinu jedni o drugima u školi, kako nastavnici brinu o učenicima, kako su školska pravila poštena, svima poznata, kako su sankcije za kršenje pravila jednake za sve te kako su postupci vezani uz primjenu pravila jasni i poštivani. Nadalje, nastavnici u prosjeku uglavnom pozitivno procjenjuju kulturu povjerenja u školi ( $M=2,68$ ,  $SD=0,626$ ), suradnju ( $M=2,82$ ,  $SD=1,099$ ) i participativni menadžment ( $M=3,04$ ,  $SD=0,658$ ), dok manje pozitivan stav imaju prema *accountability* ( $M=3,14$ ,  $SD=0,819$ ). Točnije, nastavnici uglavnom smatraju kako učenici u njihovoj školi ne čitaju i ne uče rado, kako ne izvršavaju ni redovito ni samostalno zadatke, kako nemaju pozitivan stav prema lektiri, kako ne ulažu puno energije i truda, kako nastavnici učenicima ne objasne što se od njih očekuje te kako

nije svima jasno koja ponašanja će biti nagrađena i kako nisu svi na jednak način nagrađeni za uspjehe.

## 11. Rasprava

Iako su znanstvenici desetljećima bili vrlo oprezni u pogledu zajedničkog sagledavanja koncepata organizacijske kulture i organizacijske klime, kako je to opisano u prethodnom poglavlju, u praksi su ta dva koncepta tradicionalno bila promatrana kao jedan, pa tako i danas mnogi ravnatelji škola smatraju kako su organizacijska kultura i organizacijska klima škole zapravo ista stvar (Gruenert, 2008). No znanost je pokazala kako ova dva pojma uključuju neke identične karakteristike, ali isključivo kao neku vrstu zajedničkog presjeka skupova, s obzirom da izražavaju različite koncepte. Za rukovodstvo škole je od iznimne važnosti da shvati tu razliku jer će na taj način razviti kapacitete za znatno preciznije razumijevanje svih školskih događaja i aktivnosti. Učitelji, a pogotovo ravnatelji škola već desetljećima su fokusirani na školsku klimu koja je tradicionalno za njih predstavljala etos odnosno duh njihove škole, dok danas za njih školska klima više predstavlja stav njihove škole kao organizacije prema određenim stvarima u samoj školi i njenom okruženju. Kolektivno raspoloženje je u novije vrijeme postalo važna tema za rukovodstvo svake organizacije, pa tako i škole, pogotovo od onog trenutka kada se u evaluaciju uspješnosti institucija u javnom sektoru uvrstio pojam odgovornosti. Pojednostavljeno bi se moglo reći da se zadovoljan nastavnik smatra boljim nastavnikom te je stoga zadovoljstvo nastavnika postalo važnom odrednicom kvalitete školskog života (Gruenert, 008).

Dok je kod školske klime naglasak na dojmu ili osjećaju škole, koncept kulture škole je znatno precizniji i egzaktniji jer proizlazi iz koncepta organizacijske kulture koji je u organizacijskoj znanosti vrlo jasno definiran kao sustav zajedničkih vrijednosti, vjerovanja, normi i ponašanja karakterističnih za određenu organizaciju (Kane, Hoff, Cathcart, Heifner, Palmon, Peterson, 2016). Kultura škole je zapravo njena organizacijska kultura te je sukladno tome definiramo kao sustav svega što je već navedeno u definiciji organizacijske kulture, ali ciljano u kontekstu vizije i misije škole, odnosno svega onoga što se događa u školi (Çakiroğlu, Akkan, Guven, 2012). Dakle, organizacijska kultura škole je zapravo sustav vrijednosti, vjerovanja, normi i

ponašanja na kojima se temelji i kroz koje se manifestiraju pristupi učenju i poučavanju te međuljudski odnosi u konkretnoj školi (Çakiroğlu, Akkan, Guven, 2012). U usporedbi sa školskom klimom, organizacijska kultura škole je znatno jasnije utjelovljena u životu škole i znatno egzaktnije manifestirana, ponekad već na razini vanjskih manifestacija kao što su to školske uniforme ili formalno nepropisani, ali neformalno usvojeni stilovi odijevanja u nekoj školi (Deal, Peterson, 2016). Znatno bolja operacionalizacija koncepta organizacijske kulture škole može se smatrati prednošću u odnosu na koncept školske klime, već iz samog razloga što je organizacijsku kulturu škole stoga lakše identificirati i egzaktno mjeriti. Međutim, iz činjenice da je organizacijska kultura škole bolje „ukorijenjena“ u život škole nego školska klima, proizlazi i potencijalni problem koji se sastoji u tome da je teže podložna promjenama nego fluidna školska klima (Gruenert, 2008).

Iako je koncept organizacijske klime usko vezan uz koncept organizacijske kulture, uvijek treba imati na umu i njihove važne razlike kako bi mjerni instrumenti koji se koriste u istraživanjima bili tome prilagođeni (Wallace, Hunt and Richards, 1999). Tako se u istraživanjima organizacijske klime mora voditi računa o tome da je organizacijska klima rezultat percepcija članova organizacije odnosno njihovih viđenja kako organizacija postupa sa svojim članovima i kako postupa sa svojim okruženjem (Ostroff and Schmidt, 1993). Praktično to znači da u istraživanjima organizacijske klime treba uvažavati interne pojedinačne čimbenike pod utjecajem rukovodstva, dok se, nasuprot tome u istraživanjima organizacijske kulture treba uzeti u obzir ne samo interne nego i izvanjske utjecaje na organizaciju koji svi nisu nužno u domeni i pod kontrolom rukovodstva organizacije (Alvesson, 1991). Paralelno sa razvojem ove teorijske misli dolazi do ekspanzije istraživanja vrijednosti i očekivanja rukovodstva u različitim organizacijama, ali uglavnom u području industrije i gospodarstva (Flowers and Hughes, 1978; Hedley, 1980; Woodcock and Francis, 1989). Tek nešto kasnije se ovakav istraživački pristup primjenjuje u javnom sektoru i u društvenim djelatnostima, uključujući odgojno obrazovne institucije (Kane, Hoff, Cathcart, Heifner, Palmon, Peterson, 2016). Važno je naglasiti da su istraživanja i u privatnom i u javnom sektoru jednako potvrdila prediktivnu vrijednost organizacijske kulture i organizacijske klime u odnosu na učinkovitost i uspjeh organizacije (Peters and Waterman, 1982; Schein, 1985; Kilmann, Saxton, Serpa, 1986). Ista istraživanja također su pokazala kako organizacijska kultura i organizacijska klima nisu u

potpunosti odvojeni konstrukti, iz čega se dalje razvijala tendencija identifikacije korelata i jednog i drugog organizacijskog koncepta odnosno organizacijske klime i organizacijske kulture (Moran and Volkwein, 1992; Barker, 1994). S obzirom na usmjerenost ovoga rada na organizacijsku klimu i organizacijsku kulturu škole, posebno su nam zanimljiva ona istraživanja koja su u svom fokusu imala prepoznavanje zajedničkih setova varijabli kojima se opisuje organizacijska kultura i organizacijska klima organizacija u javnom sektoru. Jedno takvo istraživanje provedeno je u australskoj policiji (Wallace, Hunt and Richards, 1999) sa ciljem utvrđivanja vrijednosti koje se nalaze u osnovi organizacijske kulture i organizacijske klime policije te sa ciljem prepoznavanja varijabli koje dobro opisuju i koncept organizacijske kulture i organizacijske klime. Dobiveni rezultati pokazali su uzajamno povjerenje i suradnju kao zajedničke komponente organizacijske klime i organizacijske kulture. Ovo su bili svakako važne spoznaje za australsku policiju, no svakako su indikativni i u širem smislu odnosno pokazuju kako vrijedi zajednički promatrati organizacijsku kulturu i organizacijsku klimu u organizacijama u javnom sektoru. Naravno, rezultati ovoga istraživanja ne mogu biti primijenjeni bez prethodne provjere u drugim organizacijama javnog sektora pa tako ni u odgojno-obrazovnim ustanovama, ali svakako daju poticaja istovrsnim istraživanjima.

Prethodno prezentirani rezultati ovoga istraživanja pokazuju kako je moguće koristiti isti instrument za istodobno mjerenje i praćenje školske klime i organizacijske kulture škole, što ne iznenađuje s obzirom na to da su međuljudski odnosi dionika škole zajednički nazivnik oba koncepta.

U žarištu svih razmatranja školske klime nalazi se pojam koji različiti autori različito nazivaju, ali možemo ga svesti na zajednički nazivnik kao školski angažman ili odgovornost. Stoga se možda ne bi trebao činiti nerazmjernim ili čak čudnim podatak koji je dobiven ovim istraživanjem prema kojem je čak gotovo polovica čestica kojima se operacionalizira školska klima, odnosno njih 15 od ukupno 32, u faktorizaciji organizacijske kulture svoje mjesto pronašla u njenoj komponenti koja opisuje odgovornost. Neki autori (Centers for Disease Control and Prevention, 2009) operacionaliziraju ovaj koncept odgovornosti kao vjerovanje učenika da i odrasle osobe i njihovi vršnjaci u školi koju pohađaju jednako vode računa o njihovom učenju i školskim obvezama kao i o njima kao osobama. Velik broj autora (Hong & Espelage,

2012; McNeely, Nonnemaker & Blum, 2002; Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D'Alessandro, 2013) upravo ovu sastavnicu školske klime, a očito i organizacijske kulture škole, direktno povezuje s jedne strane sa mentalnim zdravljem učenika, a s druge strane sa njihovim školskim uspjehom odnosno postignućem ishoda učenja. Važnost školskog angažmana i odgovornosti pri izvršenju školskih zadaća za neke autore ogleda se u činjenici da je upravo to poveznica između školske klime i razine agresivnih ponašanja u nekoj školi (Wilson, 2004). Ovo je jako važno i sa stajališta organizacijske kulture škole jer je školski angažman moguće unaprijediti različitim mjerama kao što su smjernice za nastavnike, programi stručnog usavršavanja nastavnog i nenastavnog osoblja, javno objavljivanje različitih podataka o školi kako bi bili dostupni lokalnoj zajednici, a pogotovo roditeljima i obiteljima aktualnih ili budućih učenika, a što sve se nalazi u domeni djelovanja rukovodstva škole.

Pridržavanje pravila je komponenta organizacijske kulture koja je isto prilično dobro zastupljena u mjerenju školske klime. Prethodno izneseni rezultati istraživanja pokazuju kako se pet čestica iz instrumenta za mjerenje školske klime može primijeniti i u svrhu mjerenja ove komponente organizacijske kulture škole. To nije iznenađujući podatak, ako se ima u vidu činjenica da je disciplina važan element školskoga života, a nju je moguće postići isključivo postojanjem jasnih školskih pravila i njihovom dosljednom primjenom.

Međutim, pokazalo se još jedno važno otkriće, a to je da u mjerenju školske klime ispuštamo neke bitne aspekte koji u stvarnosti sasvim sigurno jesu sastavnica tog koncepta i stoga bismo ih i trebali imati u vidu kod mjerenja.

Na prvom mjestu ovdje treba istaknute toleranciju koja je važna sastavnica sasvim sigurno ne samo organizacijske kulture škole nego i školske klime. U vremenu kada govorimo o međupredmetnim sadržajima i kada građanski odgoj odnosno pripremu učenika za konstruktivno sudjelovanje u demokratskom društvu smatramo nužnom sastavnicom odgojno-obrazovnog rada u školi, neprihvatljivo je da to ne tretiramo i važnom sastavnicom školske klime. Štoviše, moglo bi se reći da se ovdje radi o krupnom propustu koji vrlo vjerojatno reflektira pravo stanje stvari u praksi. Naime možemo pretpostaviti kako su u praksi tolerancija, odnosno uvažavanje tuđi ideja, stavova i ponašanja koji se razlikuju od vlastitih ili dominantnih ideja, stavova i ponašanja, te poštivanje odnosno prihvaćanje i uvažavanje kulturoloških različitosti,



više skup lijepih misli nego imperativa ponašanja. Ovdje uočena činjenica da u okviru školske klime ne prepoznamo važnost tolerancije, indikator je stanja u kojem je tolerancija na različitosti u školama još uvijek više deklaratorne nego stvarne odnosno suštinske naravi, a time nikako ne možemo biti zadovoljni, odnosno to je nešto što u perspektivi svakako treba mijenjati. Ne možemo očekivati od mladih naraštaja da poštuju različitosti ako im nismo omogućili takav razvoj odnosno ako u školi kao ključnoj odgojnoj i obrazovnoj instituciji u našem društvu nisu imali priliku socijalizirati se u multikulturološkom smislu. Nažalost u svakodnevnom životu često smo svjedoci situacija u kojima nedostaje tolerancije kao glavnog preduvjeta zajedničkog života ljudi različite boje kože, rase, vjere, nacionalnosti, spolne orijentacije i slično, tako da ovaj rezultat istraživanja s jedne strane zapravo ni ne iznenađuje.

No ono što svakako iznenađuje u ovdje dobivenim podacima je činjenica da se među 32 čestice kojima se opisuje školska klima pronašla samo jedna jedina čestica koja ujedno opisuje solidarnost kao komponentu organizacijske kulture škole. Spremnost na pomoći je nešto što se, za razliku od prethodnoga, snažno potiče u kulturi hrvatskoga društva, pa je onda nejasno kako to da se takva opće prihvaćena vrijednost ne neguje u školama koje imaju za cilj ne samo obrazovati nego i odgajati.

Na prethodno saznanje vrlo moguće se nadovezuje i još jedan rezultat ovoga istraživanja kojim također nikako ne možemo biti zadovoljni a to je podatak da od navedene 32 čestice koje mjere školsku klimu svega jedna opisuje suradnju odnosno timski rad kao jednu od komponenti organizacijske kulture škole. Suradnja je također visoko rangirana vrijednost u hrvatskom društvu pa ponovo moramo iskazati suđenje na činjenicom da ta vrijednost onda ne pronalazi svoje adekvatno mjesto u okviru školske klime i organizacijske kulture škole. Iako to ne bi smo očekivali, očito je i ovo područje koje traži određena unapređenja. Imajući u vidu činjenicu da su ravnatelj i škola ključni kreatori organizacijske kulture škole, moramo ovdje istaknuti njihovu ulogu u kontekstu rezultata dobivenih ovim istraživanjem. Svakako je neophodno da upravo oni shvate potrebu za promjenom te da razumije ova područja koja treba unaprijediti. Pri tome je važno da promjene planiraju i implementiraju balansirano, odnosno da teže razvoju suradnje i radne kulture u kojoj se poštuju razlike među dionicima (Fullan, 1999).

Kultura povjerenja kao komponenta organizacijske kulture u okviru instrumenta koji mjeri školsku klimu pronašla se u tri od ukupno 32 čestice, što je svakako povoljniji rezultat od prethodnih, ali ne bismo mogli reći da je optimalan. Dapače, mogli bismo pretpostaviti da je podzastupljenost i ove, inače visoko pozicionirane vrijednosti, u kontekstu školske klime, usko povezana s prethodnim manjkavostima vezanima uz toleranciju, solidarnost i suradnju jer je međusobno povjerenje zapravo preduvjet tih ostalih manifestacija međuljudskih odnosa i ponašanja. Treba ipak istaknuti i ono što se u dobivenim rezultatima pokazalo kao vrlo dobro i možda čak iznad očekivanja, a to je činjenica da se čak više od četvrtine čestica koje opisuju školsku klimu odnosi na ono što u organizacijskoj kulturi smatramo pod konceptom participativnog menadžmenta.

U razmatranju navedenih rezultata ovoga istraživanja svakako treba uzeti u obzir i njegov metodološki detalj a to je činjenica da je provedeno na uzorku samo jednog dijela dionika škole, odnosno na nastavnicima. No, imajući u vidu prethodno elaborirane razloge takvog odabira, kao i činjenicu da su i drugi autori se vodili istom logikom (na primjer Balkar, 2015), možemo dobivene rezultate smatrati relevantnima.

## 12. ZAKLJUČAK

Polazište ovoga rada bile su brojne studije koje svjedoče o različitim dobrobitima koje donosi pozitivna školska klima i pozitivna organizacijska kultura za ukupan sustav škole. Pozitivna školska klima ima pozitivan utjecaj na učenike i učitelje te na njihove međusobne odnose, a time i na sigurnost i fizičko okruženje škole. Zanimljivo je da se u SAD-u problematikom školske klime bavi i tijelo na nacionalnoj razini kao što je Centar za kontrolu i prevenciju bolesti. Konkretno, oni se koriste mjerom koju nazivaju indeksom školskog zdravlja koja u sebi uključuje pozitivnu psihosocijalnu školsku klimu koja je karakterizirana brižnim i podržavajućim međuljudskim odnosima između učenika te između učenika i nastavnika, te prilikama za participaciju učenika u svim školskim aktivnostima uključujući i donošenje odluka (Centers for Disease Control and Prevention, 2009). Sa stajališta organizacijske kulture škole, važno je uočiti kako ova mjera uključuje i pozitivne vrijednosti, ciljeve i norme škole, bez obzira što ih izvorno pripisuje ne organizacijskoj kulturi škole nego njenoj školskoj klimi.

Važno polazište ovoga rada bila je i tvrdnja brojnih autori kako je učinkovitost škole direktno povezana sa njenom organizacijskom kulturom. Ako učinkovitost škole poistovjetimo sa školskim uspjehom njenih učenika, kako je to prikazano u mnogim studijama (Cheng, 2012; Clark, 2019; Rauf, Kamaruzaman, Ali, Aluwi, Afizah, Noor, 2018), onda ovakva tvrdnja izgleda sasvim razumljivo s obzirom na količinu vremena koje učenici provedu u školi, odnosno s obzirom na količinu aktivnosti koje, vezano uz njihovo obrazovanje, učenici obavljaju upravo u školskom okruženju. Prema nekim procjenama, učenici tijekom svog srednjoškolskog obrazovanja, primjerice, u školi provedu oko 25.000 sati u koje je uključena ne samo nastava nego i ostale školske aktivnosti (Prabhakar Nandamuri, 2012:1).

Moglo bi se reći da je uspjeh koji postižu učenici u svojim školama direktno vezan uz to kako učenici percipiraju da su vrednovani u okviru svojih škola. Upravo iz tih razloga već nekoliko desetljeća provode se znanstvena istraživanja čiji predmet je organizacijska kultura institucija odgojno obrazovnog sustava i utjecaj te organizacijske kulture na ukupan uspjeh tih institucija. Ovakav znanstveno istraživački fokus donekle je novost u organizacijama kao što je škola, ali je već dugo prisutan u nekim drugim organizacijskim okruženjima, pogotovo u gospodarskim

subjektima, korporacijama i slično su istaknuli kako je organizacijski uspjeh dobrim dijelom produkt organizacijske kulture te da svaka organizacija u svrhu postizanja što više razine uspjeha nužno mora polagati veliku količinu pažnje na pojedine aspekte svoje organizacijske kulture. Drugim riječima, ukoliko organizacija, bez obzira što je predmet njene djelatnosti, ima snažnu organizacijsku kulturu, ona će sigurno imati i vrlo visoku razinu produktivnosti svog djelovanja.

Imajući na umu povezanost koncepata školske klime i organizacijske kulture škole, te njihovo zajedničko djelovanje na sve dionike škole kao organizacije, ovim istraživanjem ispitana je mogućnost korištenja istoga instrumenta za mjerenje oba ova ključna koncepta školskog života kako bi se rukovodstvu škole olakšao posao i pružila bolja mogućnost uvida, a onda prema uočenoj potrebi i intervencije i u školske klimu i organizacijsku kulturu škole.

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku nastavnika zagrebačkih srednjih škola, s obzirom na činjenicu da su upravo nastavnici ključni nositelji svih procesa u školi, dakle i onih odgojnih i obrazovnih, ali i menadžerskih, te su njihove percepcije ključne za funkcioniranje škole, a njihov vrijednosni sustav dominantno oblikuje organizacijsku kulturu škole. No ovo metodološko obilježje provedenoga istraživanja može ujedno predstavljati i njegovo ograničenje, ali i otvaranje perspektive budućih istraživanja u kojima bi svakako bilo uputno raspolagati uzorcima svih dionika odgojno- obrazovnih ustanova.

Sve postavljene hipoteze su prihvaćene te se mogu zaključno formulirati sljedeći odgovori na istraživačka pitanja odnosno probleme koje se očekivalo da riješe rezultati ovoga istraživanja:

1. Među 32 čestice koje opisuju školsku klimu postoji jedna čestica koje ujedno opisuju i solidarnost kao komponentu organizacijske kulture škole.
2. Među 32 čestice koje opisuju školsku klimu postoje tri čestice koje ujedno opisuju i kulturu povjerenja kao komponentu organizacijske kulture škole.
3. Među 32 čestice koje opisuju školsku klimu ne postoje čestice koje ujedno opisuju i toleranciju kao komponentu organizacijske kulture škole.
4. Među 32 čestice koje opisuju školsku klimu postoji jedna čestica koja ujedno opisuje i suradnju kao komponentu organizacijske kulture škole.

5. Među 32 čestice koje opisuju školsku klimu postoji sedam čestica koje ujedno opisuju i participativni menadžment kao komponentu organizacijske kulture škole.
6. Među 32 čestice koje opisuju školsku klimu postoji pet čestica koje ujedno opisuju i pridržavanje pravila kao komponentu organizacijske kulture škole.
7. Među 32 čestice koje opisuju školsku klimu postoji 15 čestica koje ujedno opisuju i odgovornost kao komponentu organizacijske kulture škole.

Pregled literature koji je učinjen u okviru ovoga rada pokazuje da ne postoji jednoznačna definicija školske kulture, ali pokazuje jednoznačno slaganje s konstatacijom da je organizacijska kultura škole ključan prediktor kvalitete i organizacijske djelotvornosti škole, odnosno da je organizacijska kultura škole pokretač pozitivnih promjena pa ju je stoga potrebno sustavno istraživati i poticati pozitivne promjene.

Svaka škola ima svoju vlastitu organizacijsku kulturu koja se više ili manje razlikuje od organizacijske kulture bilo koje druge školske organizacije. Dionici odgojno obrazovne institucije, učenici, učitelji, nenastavno osoblje, rukovodstvo škole, pa čak i roditelji, često osjećaju svoju školu kao nešto posebno odnosno kao specifičnu u odnosu na sve druge škole, iako tu specifičnost ne znaju jasno definirati. Radi se upravo o organizacijskoj kulturi koju je istodobno vrlo teško racionalno opisati nekome tko ne poznaje organizacijsku znanost i koncept organizacijske kulture, ali na iracionalnoj razini ima veliku snagu pogotovo veliku moć motivacije. Odgovornost je rukovodstva škole da razvija njenu organizacijsku kulturu u onom smjeru koji jamči uspjeh škole u konkretnom društvenom kontekstu.

Pogrešno bi bilo očekivati da će pozitivna organizacijska kultura nastati sama od sebe i da će se na isti takav način dugoročno održavati. Iz pregleda literature koji je učinjen u okviru ovoga rada jasno proizlazi važnost međuljudskih odnosa i interakcija u školi, što znači da u svrhu kreiranja i održavanja pozitivne školske klime valja jako voditi računa o međuljudskim odnosima u školi. No ni ti međuljudski odnosi ne nastaju sami od sebe nego su rezultat vrijednosti, normi i ponašanja dionika škole, što sve čini sastavne komponente organizacijske kulture škole. Za rukovodstvo škole je iznimno važno da bude svjesno ovih činjenica i da u tom smislu vodi računa ne samo o učenicima nego i djelatnicima škole jer dobiti pozitivne školske klime prvo moraju

osjetiti učitelji kako bi bili u stanju odnosno kako bi bili motivirani ostvarivati pozitivne relacije sa svojim učenicima koje nadilaze razinu poučavanja.

U tom smislu je moguće složiti se s idejom kako su ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova vizionari koji istodobno moraju kreirati obrazovanje i odgoj budućih naraštaja i djelovati kao menadžeri profitabilnih kompanija. No, svakako je važno da tu svoju dvostruku i donekle ambivalentnu ulogu prepoznaju i internaliziraju, kako bi njihove škole bile uspješne organizacije čiji dionici su zadovoljni jer ostvaruju svoje ciljeve. U realizaciji te uloge je važno da raspolažu adekvatnim sredstvima za rad, a jedno od njih je i svakako instrumentarij za mjerenje i praćenje školske klime i organizacijske kulture škole. Činjenica da je to moguće postići jedinstvenim instrumentom, a koju je potvrdilo i ovo istraživanje, može im znatno olakšati tu njihovu odgovornu i zahtjevnu profesionalnu ulogu.

## Literatura

1. Ali, A. and Al-Shakis, M. (1985), „Managerial value systems for working in Saudi Arabia: on empirical investigation“, *Group and Organizational Studies*, 10, 2, 135-51
2. Alvesson, M. (1991), „Organisational symbolism and ideology“, *Journal of Management Studies*, 28, 3, 837-47.
3. Arifin, M. (2014). The Influence of Competence, Motivation, and Organisational Culture to High School Teacher Job Satisfaction and Performance. *International Education Studies* 8:1, 38-45.
4. Ashkanasy, N.M, Wilderom, C.P.M, Peterson, M.F. (2011) *The Handbook of Organizational Culture*.
5. Balkar, B. (2015) Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions. *Issues in Educational Research*, 25(3), 205-225.
6. Barker, R. (1994), „Relative utility of culture and climate analysis to an organizational change agent: an analysis of general dynamics, electronics division“, *International Journal of Organizational Analysis*, 2, 1,68-87.
7. Bernabe, R. D. (2016). Organizational Culture and School Productivity of Elementary Teachers in the City Schools Division of Dasmariñas City Cavite, Department Of Education. *Second Asia Pacific Conference on Advanced Research*, 2014-220.
8. Blum, R. W., McNeely, C.A., & Reinhart, P.M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Minneapolis: University of Minnesota Center for Adolescent Health and Development

9. Bowers, D. (1976), *Systems of Organization*, University of Michigan, Ann Arbor, MI.
10. Brust Nemet, M., Velki, V. (2016). Socijalne i pedagoške kompetencije nastavnika kao prediktori različitih aspekata školske kulture. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18 (4): 1087-1119.
11. Çakiroğlu, Ü., Akkan, Y., & Guven, B. (2012). Analyzing the effect of web-based instruction applications to school culture within technology integration. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12, 1043-1048.
12. Campbell, J.P., Dunnette, M.D., Lawler, E.E. and Weick, K.E. (1970), *Managerial Behaviour, Performance and Effectiveness*, McGraw-Hill, New York, NY.
13. Centers for Disease Control and Prevention (2009) *School Connectedness: Strategies for Increasing Protective Factors Among Youth*. Atlanta: U.S. Department of Health and Human Services.  
<http://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/pdf/connectedness.pdf>  
Pristupljeno 20.6.2020.
14. Chan, D. (1998). Functional Relations Among Constructs in the Same Content Domain at Different Levels of Analysis: A Typology of Composition Models. *Journal of Applied Psychology* 83 (2), 234-246.
15. Cheng, J. (2012) An Exploration and Examination of the School Culture of Accumulated Virtue and Kind Deeds: Using Organizational Commitment and Teacher Efficacy to Examine its Efficacy. *The Journal of Human Resource and Adult Learning* 8:1, 16-29.
16. Clark, J. T. (2019). The Impact of School Culture upon an Educational Institution. *Master of Education Applied Research Projects* 9.
17. Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 11(1): 180-213.
18. Davis, H.J. and Rasool, S.A. (1988), „Values research and managerial behaviour: implications for devising culturally consistent managerial styles“, *Management International Review*, 28,3, 11-20
19. Deal, T.E., Peterson, K.D. (2016), *Shaping School Culture*, Third Edition, Jossey-Bass, A Wiley Brand
20. DeWitt, P., Slade, S. (2014). *School climate change: how do I build a positive environment for learning?* Virginia: ASCD
21. Dorczak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Contemporary management quarterly* 2, 45-55.
22. Družinec, V. (2019), *Školski vjesnik* 68, 2, 596-608
23. Dumay, X. (2009). Origins and Consequences of Schools' Organizational Culture for Student Achievement. *Educational Administration Quarterly* 45 (4), 523-555.

24. Dupper, D. R., Mayer-Adams, N. (2002). Low-Level Violence: A Neglected Aspect of School Culture. *Urban Education*, 37 (3): 350-364.
25. Falcone, R., Sussman, L. and Herden, R. (1987), *Communication Climate in Organizations*, University Press, New York, NY.
26. Flowers, V.S. and Hughes, C.L. (1978), *Value System Analysis: Theory and Management Application*, Center for Values Research, Dallas, TX.
27. Franklin, J.L. (1975), „Down the organization: influence processing across levels of hierarchy“, *Administrative Science Quarterly*, 15,2,153-64.
28. Fraser, M. W. (1996). *Aggressive Behavior in Childhood and Early Adolescence: An Ecological Developmental Perspective on Youth Violence*. *Social Work*, 41 (4): 347-361.
29. Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
30. Ghanney, R.A., Antwi, T., Ali, H. (2017), *British Journal of Education*, 5, 9, 108-121
31. Glick, W.H. (1985), „conceptualizing and measuring organizational and psychological climate: pitfalls in multilevel research“, *Academy of Management Review*, 10, 601-16
32. Gonzalez-Roma, V., Peiro, J. M., & Tordera, N. (2002). An Examination of the Antecedents and Moderator Influences of Climate Strength. *Journal of Applied Psychology* 87 (3), 465-473.
33. Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huans, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102, 483-496., 10.1037/a0018562
34. Gruenert, S. (March/April 2008). *School Culture, School Climate: They Are Not the Same Thing*. *The Many Hats of the Principal*, 56-59.
35. Gün, B., & Çağlayan, E. (2013). Implications from the Diagnosis of a School Culture at a Higher Education Institution. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* 4 (1), 47-59.
36. Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 23-4.
37. Hedley, R.A. (1980), „Work values: a test of the convergence and cultural diversity theses“, *International Journal of Comparative Sociology*, 21,1-2,100-9.
38. Hofstede, G. (1989), „Organizing for cultural diversity“, *European Management Journal*, 7, 4, 389-96
39. Hofstede, G., Neujien, B., Ohayv, D. and Sanders, G. (1990), „Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across 20 cases“, *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.
40. Holtappels, H. G., Meier, U. (2000). *Violence in Schools*. *European Education*, 32 (1): 66-79.



41. Hong, J.S., & Espelage, D.L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322. 10.1016/j.avb.2012.03.003
42. <http://www.k12engagement.unl.edu/school-climate-and-culture>.
43. Huo, Y.P. and Randall, D.M. (1991), „Exploring subcultural differences in Hofstede's value survey: the case of the Chinese“, *Asia Pacific Journal of Management*, 8, 2, 159-73.
44. Hsiao, H.-C., Chen, S.-C., Chang, J.-C., Chou, C.-M., & Shen, C.-H. (2009). Factors that influence school organisational innovation in technical institutes and universities. *World Transactions on Engineering and Technology Education* 7:1, 71-76.
45. Jablonowski, L. (2017). Healthy organizational culture – healthy employees? Effectiveness of organizational culture on perceived health of German police officers. *International Journal of Police Science & Management* 19 (3), 205-217.
46. James, C., & Connolly, M. (2009) An analysis of the relationship between the organizational culture and the performance of staff work groups in schools and the development of an explanatory model. *International Journal of Leadership in Education* 12 (4), 389-407.
47. James, L.R. and Jones, A.P. (1974), „Organizational climate: a review of theory and research“, *Psychological Bulletin*, 81, 1096-112.
48. Jones, A.P. and James, L.R. (1979), „Psychological climate: dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions“, *Organizational Behaviour and Human Performance*, 23, 201-50.
49. Joyce, W.F. and Slocum, J.W. (1982), „Climate discrepancy; refining the concepts of psychological and organizational climate“, *Human Relations*, 35, 951-72.
50. Kane, L., Hoff, N., Cathcart, A., Heifner A, Palmon, S. & Peterson, R.I. (2016, February). School climate & culture. Strategy brief. Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education  
<http://www.k12engagement.unl.edu/school.climate-and-culture>. pristupljeno 21.6.2020.
51. Kanter, R.M. (1983), *The Change Masters*, Random House, New York, NY
52. Kapetaneas, N., Kastanioti, C., Lazakidou, A., & Prezerakos, P. (2015). Organizational Culture and Individual Values in Greek Public Hospitals: A Competing Values Approach. *Journal of Health Management* 17:2, 119-137.
53. Kilmann, R. Saxton, M. and Serpa, R. (1986), *Gaining Control of the Corporate Culture*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
54. Kummerow, E. (2014) *Organisational Culture: Concept, Context, and Measurement*. New Jersey: World Scientific.

55. Lebreton, J., James, L. R., & Lindell, M. K. (2005). Recent Issues Regarding  $rWG$ ,  $r^*WG$ ,  $rWG(1)$  and  $r^*WG(J)$ . *Organizational Research Methods* 8:1, 128-138.
56. Lesinger, F., Dagli, G., Altinay Gazi, G., Bin Yusoff, S., Altinay Aksal, F. (2016) Investigating the Relationship between Organizational Culture, Educational Leadership and Trust in Schools. *International Journal of Education Science*, 15(1,2): 178-185
57. Likert, R. (1961), *New Patterns of Management*, McGraw-Hill, New York, NY.
58. Lindstrom Johnson, S. (2009). Improving the School Environment to Reduce School Violence: A Review of the Literature. *Journal of School Health*, 79 (10):451-465.
59. Litwin, G.H. and Stringer, R.A. (1968), *Motivation and Organizational Climate*, Harvard University Press, Boston, MA.
60. Lunenburg, F. C. (2011) *Understanding Organizational Culture: A Key Leadership Asset*. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 29, 4, 1-12.
61. Luria, G. (2008), Science Direct, *The Leadership Quarterly* 19, 42-53
62. Markos, T., Guoyuan, S., & Abdulghani, M. (2019). Organizational culture and its influence on the performance of higher education institutions: The case of a state university in Beijing. *International Journal of Research Studies in Education* 8:2, 77-90.
63. Maslow, A. (1943) *A Theory of Human Motivation*. *Psychological Review*, 50, 370-396
64. Maslowski, R. (2001), *School Culture and School Performance*, Ph.D. thesis University of Twente.
65. Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44, 6-35.
66. McNeely, C.A., Nonnemaker, J.M., & Blum, R.W. (2002). Promoting student connectedness to school: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72, 138-146, 10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x
67. Moran, E.T. and Volkwein, J.F. (1992), „The cultural approach to the formation of organizational climate“, *Human Relations*, 45,1, 19-47.
68. Mudrack, P.E. (1989), „Group cohesiveness and productivity: a closer look“, *Human Relations*, 42, 9, 771-84.
69. Negiş-Işik, A., & Gürsel, M. (2013). Organizational Culture in a Successful Primary School: An Ethnographic Case Study. *Educational Sciences: Theory & Practice* 13 (1), 221-228.
70. O'Donnell, O., & Boyle, R. (2008). *Understanding and Managing Organisational Culture*. Dublin: Institute of Public Administration
71. Oliver, G. (2001) *Organisational Culture for Information Managers*. Oxford: Chandos Publishing.

72. Ostroff, C. and Schmitt, N. (1993), „Configurations of organisational effectiveness and efficiency“, *Academy of Management Journal*, 36, 6, 1345-57.
73. Oxford University Press
74. Peters, T.J. and Waterman, R.H. (1982), *In Search of Excellence*, Harper & Row, New York, NY
75. Pettigrew; A.M. (1979), „On studying organizational cultures“, *Administrative Science Quarterly*, 24, 570-81
76. Posner, B. and Schmidt, W. (1992), „Values and the American manager: an update updated“, *California Management Review*, 80-94.
77. Powell, G.N. and Butterfield, D.A. (1978) , „The case for subsystem climates in organizations“, *Academy of Management Review*, 3, 151-7.
78. Prabhakar Nandamuri, P., & V. Rao, K. (2012). *Organizational Culture of Secondary Schools – An Analysis*. *Global Journal of Business and Research* 1 (4), 127-133.
79. Rajput, M., & Novitskaya, A. (2013). *Role of Organizational Culture in Creating Readiness for Change Project*. Umeå: Umeå School of Business and Economics.
80. Rauf, P. A., Syed Ali, S. K., Aluwi, A., & Noor, A. M. (2018). *The Effect of School Culture on the Management of Professional Development in Secondary Schools in Malaysia*. *The Malaysian Online Journal of Educational Science* 2:3, pp. 41-52
81. Ryder, P.A. and Southey, G.N. (1990), „An exploratory study of the Jones and James Organisational climate scales“, *Asia Pacific Human Resources Management*, August, 45-52.
82. Sackmann S.(1991) *Uncovering culture in organisations*, *Journal of Applied Behavioural Science*, 27, 3, 295-317.
83. Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
84. Schneider, B., Bartlett, C.J. (1970), „Individual differences and organizational climate II; measures of organizational climate by the multi-trait, multi-rater matrix“, *Personnel Psychology*, 23, 493-512.
85. Schneider, B., Barbera, K. M. (2014). *The Oxford Handbook of Organizational Climate and Culture*. New York: Oxford University Press
86. School Climate Council. (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved from <http://schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>  
Pristupljeno 21.6.2020.
87. Selvaraja, K., Pihie, Z. L. (2015). *The Relationship between School Culture and School Innovativeness among National Type Tamil Primary Schools, SJK(T)S in Kuala Langat District, Selangor*. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)* 2:1, 126-137.

88. Senge, Peter M (1990). "The Leader's New Work: Building Learning Organizations." Sloan
89. Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
90. Slavić, A., Rijavec, M. (2015). Školska kultura, stres i dobrobit učitelja. *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 156 (1-2): 93-113.
91. Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly* 28 (3), 339-358.
92. Somprach, K.-o., Prasertcharoensuk, T., Ngang, T. K. (2015). The Impact of Organizational Culture on Teacher Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1038-1044.
93. Stevenson, K.R. (2006). School size and its relationship to student outcomes and school climate: A review and analysis of eight South Carolina state-wide studies. National Clearinghouse for Educational Facilities. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED495953> Pristupljeno 18.6.2020.
94. Suharningsih, Murtedjo. (2017). Role of Organizational Culture on the Performance Primary School Teachers. *Journal od Education and Learning* 6:1, 95-101.
95. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385. 10.3102/0034654313483907
96. Tierney, W.G. (1990), *Assessing Academic Climates and Cultures*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
97. Tzianakopoulou, T., & Manesis, N. (2018). Principals' Perceptions on the Notion of Organizational Culture: The Case of Greece. *Universal Journal of Educational Research* 6 (11), 2519-2529.
98. Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46, 55-73. 10.1108/09578230810849817
99. Vlah, N., Perger, S. (2014). Povezanost vršnjačkog nasilja s percipiranom školskom klimom kod učenika osnovne škole. *Kriminologija & socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 22 (1): 1-25.
100. Vrcelj, S. (2003). Školska kultura – faktor kvalitete. U: Kramar, M. i Duh, M. (ur.): *Didaktični in metodični vidiki prenovne in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. mednarodnega znanstvenega posveta*. Maribor: Pedagoški fakultet. 87-95
101. Wallace, J., Hunt, J., Richards, C. (1999). The relationship between organisational culture, organisational climate and managerial values. *The International Journal of Public Sector Management* 12 (7), 548-564.

102. Way, N., Ranjini, R., Rhodes, J. (2007). Student's Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal of Community Psychology*. 40:194-213
103. Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74, 293-299. 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x
104. Wiswman, N., Ngirande, H., Setati, S. T. (2017). Existing organizational culture typologies and organizational commitment at a selected higher education institution in South Africa. *Investment Management and Financial Innovations* 14:2, 242-251.
105. Woodcock, M. and Francis, D. (1989), *Clarifying Organizational Values*, Gower Publishing, Aldershot.

## Popis tablica

<b>Tablica 1.</b> Dimenzije i glavni pokazatelji školske klime .....	4
<b>Tablica 2:</b> Matrica eksploratorne faktorske strukture subskale Solidarnost sa zadanim jednim faktorom na uzorku nastavnika.....	26
<b>Tablica 3:</b> Matrica eksploratorne faktorske strukture subskale Kultura povjerenja sa zadanim jednim faktorom na uzorku nastavnika.....	27
<b>Tablica 4:</b> Matrica eksploratorne faktorske strukture subskale Participativni menadžment sa zadanim jednim faktorom na uzorku nastavnika.....	27
<b>Tablica 5:</b> Matrica eksploratorne faktorske strukture subskale Pridržavanje pravila sa zadanim jednim faktorom na uzorku nastavnika.....	28
<b>Tablica 6:</b> Matrica eksploratorne faktorske strukture subskale <i>Accountability</i> sa zadanim jednim faktorom na uzorku nastavnika.....	29
<b>Tablica 7:</b> Deskriptivni pokazatelji za pojedine aspekte organizacijske kulture na uzorku nastavnika .....	30

## Izjava o samostalnoj izradi rada

Izjavljujem da sam ja, Etna Nikić, studentica 2. godine diplomskog sveučilišnog studija *Rani i predškolski odgoj i obrazovanje* Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu samostalno napisala diplomski rad na temu „Međuučenički odnosi i odnos nastavnika i učenika u školama kao pokazatelj kulture organizacije“ .

U Zagrebu, rujan 2020.

Ime i prezime: Etna Nikić

Potpis:

---